ВЕКТОР НАУКИ
Тольяттинского государственного университета
Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (11)

2012

Ежеквартальный научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор
Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор
Заместитель главного редактора
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Главный редактор серии
Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора серии
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:
Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, доцент
Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, доцент
Бида Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Осадченко Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:
А.А. Коростелев

Технический редактор:
А.А. Коростелев

Адрес редакции: 445667, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-41

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: http://www.tltsu.ru

Подписано в печать 28.12.2012.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 37,8.
Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445667, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

© ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», 2012

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:
Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Азербайджан)
Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, доцент
(Житомирский государственный университет, Украина)
Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
(Северо-Осетинский государственный университет, Владикавказ, Россия)
Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, доцент
(Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)
Бида Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет, Украина)
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Челябинский государственный педагогический университет, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Россия)
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
(Пермский государственный университет, Россия)
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
(Восточно-Сибирская государственная академии образования, Иркутск, Россия)
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет Туран, Алматы, Казахстан)
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)
Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
(Национальная академия педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет, Белоруссия)
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)
Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Российский университет дружбы народов, Москва, Россия)
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
(Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков, Украина)
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Мордовский государственный университет, Саранск, Россия)
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
(Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Россия)
Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия)
Осадченко Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Международный экономико-гуманитарный университет, Ровно, Украина)
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
(Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
(Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)
Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южноукраинский национальный педагогический университет, Одесса, Украина)
Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Ставропольский государственный университет, Россия)
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)
Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Новгородский государственный университет, Великий Новгород, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции.....15

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ЮРИСТА В ВУЗЕ
Аблова Ольга Николаевна.....17

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ИССЛЕДОВАНИЯ БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ
Алиева Ягут Надир кызы.....20

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭСТЕТИКЕ И КУЛЬТУРЕ ПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Андрианова Ольга Юрьевна, Горбунова Любовь Петровна.....22

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
Бехтер Анна Александровна.....24

ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ И ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В ВУЗЕ
Богданова Анна Владимировна.....27

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН “НИ ОДНОГО ОТСТАЮЩЕГО РЕБЕНКА” КАК НОВАЯ СТРАТЕГИЯ УЛУЧШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В США
Бондарук Яна Владимировна.....29

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ВЕНГРИИ В НАЧАЛЕ НОВОГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ
Боркач Евгений Ильич.....32

ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ВИРТУАЛЬНЫМ МИРОМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ
Буланова Дарья Дмитриевна.....35

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ
Васьковская Галина Алексеевна.....38

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
Верховская Елена Анатольевна.....41

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ-ПРОФЕССИОГРАММЫ МАГИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ
Витвицкая Светлана Сергеевна.....45

МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
Власенко Светлана Викторовна, Пустовалова Наталья Ивановна.....48

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СЕМЕЙНОЙ КОМНАТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
Власенко Светлана Викторовна.....51

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
Воронцова Эльвира Михайловна, Федорова Светлана Николаевна.....54

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
Габова Ирина Анатольевна.....57

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПИЩЕВЫХ ПРОИЗВОДСТВ
Гаврилова Мария Ивановна.....60

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПОСТРОЕНИЯ РАЗНЫХ ТИПОВ ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ «ДЕТСКИЙ САД – ОТКРЫТАЯ СИСТЕМА»
Галкина Ирина Александровна.....63

КУРС ПО ВЫБОРУ «КОНСТРУКТИВНАЯ ГЕОМЕТРИЯ» ДЛЯ УЧЕНИКОВ ПТУ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ
Гириловская Ирина Викторовна.....66

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Гнатышина Екатерина Викторовна....69

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ
Говорушина Татьяна Константиновна....71

К СОДЕРЖАНИЮ ГЕРМЕНЕВТИКИ КАК НАУКИ
Годайи Ахмед....74

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
Голикова Ольга Георгиевна....76

ЭПИСТЕМОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Григораш Наталья Анатольевна....80

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ
Гуриева Светлана Борисовна....83

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К КОНТРОЛЮ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ НА ОСНОВЕ ОБОБЩАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ
Денисова Оксана Петровна....86

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
Дихуа Ху....88

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ОБРАТНАЯ СТОРОНА МЕДАЛИ
Дуняева Виктория Геннадьевна....90

СТРУКТУРА ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ
Дыбина Ольга Витальевна....92

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ
Еник Оксана Алексеевна....95

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ
Ерёмина Инна Станиславовна....98

КОНЦЕПТ ТЕРРОРИЗМ В ДИСКУРСЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ НОВОСТЕЙ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ
Жданова Светлана Юрьевна, Мишланова Светлана Леонидовна, Поляков Виктор Борисович, Строканов Александр Алексеевич....100

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЕ
Жигулин Андрей Алексеевич....104

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ
Жукевич Ирина Петровна....106

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЁБЕ ВО ВРЕМЯ ПОДГОТОВКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ
Жуковский Сергей Станиславович....109

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Зайцева Ольга Юрьевна....112

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
Запорожцева Юлия Сергеевна....115

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЛУЖБЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ВЕЩАНИЯ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ
Зейналова Василя Вахид гызы....117

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТОВ
Зюзин Олег Викторович....120

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕНЬГАХ КАК ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ
Ильюшенко Галина Алексеевна, Шадрина Наталья Владимировна.....122

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
Ионов Андрей Васильевич.....125

ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА КАК КОМПЕТЕНТНОГО ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ КОРПОРАТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
Касярум Ярослав Олегович.....128

ЗНАЧЕНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДЕТСКИМ САДОМ И ШКОЛОЙ
Керимова Мая Рагим кызы.....131

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
Коваль Валентина Александровна.....134

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Ковальчук Елена Антоновна.....136

ИНДИВИДУАЛЬНО-КОРРЕКТИРУЮЩЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Ковкова Ольга Николаевна.....140

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Койчева Татьяна Ивановна.....143

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
Кора Наталия Алексеевна.....146

АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ
Корчагина Мария Викторовна.....150

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
Косолапова Татьяна Витальевна.....153

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ УЧЕНЫХ РОССИИ, БЕЛОРУССИИ И УКРАИНЫ
Крамаренко Алла Николаевна.....156

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЮРИСТА В ВУЗЕ
Красовский Владислав Витальевич.....160

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ БУДУШИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ УКРАИНЫ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОСТИ
Кривонос Александр Николаевич.....162

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ
Кузнецова Марина Викторовна, Буравлева Наталья Анатольевна.....165

МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА
Курбанлы Вагиф Тапдыг оглы.....169

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
Кухаренко Евгения Владимировна, Раковец Неля Станиславовна.....171

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
Лебедева Лариса Михайловна.....173

УЧЕНИЕ ДЛИНОЮ В ЖИЗНЬ
Максименко Виктория Викторовна.....176

РЕСУРСОСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
Макусева Татьяна Гавриловна.....179

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДОВОЙ НЕЗАНЯТОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ
Малин Сергей Викторович.....181

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ
Мамедова Рамида Октай кызы.....183

О ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
Мамедова Рахиля Мирзали кызы.....187

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЧУВСТВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГОВ
Медведева Зоя Васильевна, Федорова Светлана Николаевна.....189

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУТЕ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ ПО АВАРИЙНЫМ И ПОИСКОВО-СПАСАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ
Мерзлякова Дина Рафаиловна, Шульгин Алексей Александрович.....193

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Мишина Ирина Николаевна, Коростелева Елена Юрьевна.....196

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
Морозова Татьяна Александровна.....198

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ДУХОВНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА АЛЕКСАНДРА АНТОНОВИЧА ЗАХАРЕНКА
Мукомел Светлана Анатольевна.....201

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЭКОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
Мустафаев Сардар Максимович.....205

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ, РАСТУЩИХ В СЕМЬЯХ И ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ
Намази Давуд Бахрам оглу.....207

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ
Овчинникова Людмила Павловна.....210

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ОПЫТА ВЕДЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
Орешкина Ильмира Рависовна.....213

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Орлова Ольга Анатолиевна.....216

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
Ошкина Алла Анатольевна.....219

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Певзнер Дмитрий Михайлович.....222

ПОЗНАНИЕ СВЯЗИ ПРИРОДНОГО И РУКОТВОРНОГО МИРА ОСНОВА ДЛЯ ТВОРЧЕСКИХ ИДЕЙ ЧЕЛОВЕКА
Жанна Васильевна Плохова.....225

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА ИНТЕРЬЕРА В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Полудень Лилия Ивановна.....227

ФАКТОРЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОДГОТВКИ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА
Попова Александра Владимировна.....230

СИНТЕЗ ИСКУССТВ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
Потапова Ирина Александровна.....233

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА, ВЛИЯЮЩИХ НА АДАПТАЦИЮ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Прохорова Татьяна Николаевна, Рогаль-Левицкая Оксана Федоровна.....236

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА
Пустовалова Наталья Ивановна, Лазаренко Дмитрий Витальевич, Пустовалова Виктория Геннадьевна.....239

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ
Пядушкина Наталья Николаевна.....242

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭТНИЧЕСКОЙ АГРЕССИИ В КОРПУСЕ СООБЩЕНИЙ ПЕРМСКОГО СЕГМЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» (VK.COM)
Жданова Светлана Юрьевна, Мишланова Светлана Леонидовна, Поляков Виктор Борисович, Рабчевский Евгений Андреевич.....246

СУЩНОСТЬ РЕЛИГИИ БАБЕКА И ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ
Рази Рустем Бехрад.....249

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА
Разуваев Станислав Геннадьевич.....250

ОРИЕНТАЦИЯ НА ВЗРОСЛОГО КАК УСЛОВИЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Рахимова Динара Фанисовна.....252

ТЮРКИЗМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ НИЗАМИ ГЯНДЖЕВИ (1141-1209)
Резаи Мир-Али.....255

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ
Савченко Лариса Алексеевна.....258

ПАТОПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ТРЕВОЖНОГО РАССТРОЙСТВА
Сагалакова Ольга Анатольевна, Труевцев Дмитрий Владимирович.....260

РОЛЬ РЕЛИГИИ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ
Садовникова Надежда Евгеньевна.....265

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
Саутова Токжан Айдархановна.....268

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВАРИАТИВНЫХ ФОРМАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
Середкина Наталья Дмитриевна.....270

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ И ЗАРУБЕЖОМ
Сидякина Елена Анатольевна.....272

К ВОПРОСУ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «САМОПОЗНАНИЕ»
Пустовалова Наталья Ивановна, Синягина Татьяна Николаевна.....276

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ
Ситникова Светлана Юрьевна, Вялков Владимир Иванович.....278

СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
Скворцова Светлана Алексеевна, Гаевец Яна Станиславовна.....280

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Смольникова Наталья Глебовна.....284

ФОРМИРОВАНИЕ У ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Старченко Елена Викторовна.....287

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ
Сухоставская Людмила Александровна....290

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Тарасова Светлана Михайловна....292

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ
Теплицкий Александр Ильич....297

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Тубер Игорь Иосифович, Старова Надежда Михайловна....300

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ УМЕНИЯ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ВЫБОР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Филюкова Анастасия Сергеевна....304

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДРУЖБЕ В ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ
Жданова Светлана Юрьевна, Фон-Дер-Флаасс Елизавета Дмитриевна....306

ПРИМЕНЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА
Хотунов Владислав Игоревич....310

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
Хохоева Лаура Владимировна....314

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
Чекмарева Татьяна Николаевна....317

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ – ПРИОРИТЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ
Чиркина Елена Александровна....321

РОЛЬ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ
Пустовалова Наталья Ивановна, Чугунова Анна Александровна....323

РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Шадрина Людмила Геннадьевна....326

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ МУРМАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА)
Шашерина Регина Владимировна, Шумков Демьян Викторович....329

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВ ЖЕНСТВЕННОСТИ
Шинкарёва Надежда Алексеевна....333

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ XXI ВЕКА
Щеголь Вячеслав Иванович....336

ТЕХНОЛОГИЯ «ПОРТФОЛИО» ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ
Щетинина Валентина Владимировна....339

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ
Ярыгина Неля Анатольевна....342

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЛОЛОГИИ
Копусь Ольга Антоновна....345

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА
Яблонская Татьяна Николаевна....349

Наши авторы....353

CONTENT

From the editor 15

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE LAWYER IN THE UNIVERSITY
Ablova Olga Nikolaevna....17

SOME PROBLEMS OF RESEARCH STREET CHILDREN IN THE AZERBAIJANI SOCIETY
Aliyeva Yagut Nadir....20

FORMATION IN CHILDREN 6-7 YEARS VIEWS ABOUT CULTURE OF NUTRITION AND AESTHETICS THROUGH CLUB ACTIVITIES
Andrianova Olga Yurievna, Gorbunova Lyubov Petrovna....22

FEATURES OF DISPLAY OF REFLEXIVITY OF THE PERSON WITH VARIOUS TYPES COPING BEHAVIOR
Bekhter Anna Aleksandrovna....24

REASONS AND FEATURES QUALITY MANAGEMENT IN HIGH SCHOOL
Bogdanova Anna Vladimirovna....27

THE NO CHILD LEFT BEHIND ACT AS A NEW STRATEGY OF THE IMPROVEMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE USA
Bondaruk Yana Vladimirovna....29

TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF TEACHER TRAINING IN HUNGARY AT THE BEGINNING OF THE NEW MILLENNIUM
Borkach Eugeniy Ilyich....32

POSSIBILITIES OF INFLUENCE OF ACQUAINTANCE WITH THE VIRTUAL WORLD ON FORMATION OF INTELLECTUAL ABILITIES AT CHILDREN
Bulanova Daria Dmitrievna....35

METASUBJECT TIES AS A CONDITION OF FORMING A SYSTEM OF KNOWLEDGE ABOUT A MAN IN THE HIGHER SCHOOL STUDENTS
Vaskivska Galyna Oleksyivna....38

THEORETICAL FOUNDATION OF LINGUAMULTIMEDIUM CULTURE OF FUTURE SPECIALISTES
Verhovskaya Elena Anatoljevna....41

THE COMPETENCE GOING NEAR THE CONSTRUCTION OF MODEL AND PROFESSIOGRAMMA MASTER'S DEGREE OF EDUCATION
Vitvitskaya Svetlana Sergeevna....45

PROGRAM OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION
Vlassenko Svetlana Viktorovna, Pustovalova Natalia Ivanovna....48

ORGANIZATION FAMILY ROOMS IN PRESCHOOL EDUCATION
Vlassenko Svetlana Viktorovna....51

FORMATION OF THE INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF TRAINING
Vorontsova Elvira Mikhailovna, Fedorova Svetlana Nikolaevna....54

EXPERIMENTAL STUDY OF INFLUENCE OF SEARCH ACTIVITY ON CHILDREN'S COGNITIVE ACTIVITY
Gabova Irina Anatolevna....57

COMPETENCE-BASED COMPONENT IN THE TRAINING JF PROFESSIONALS IN THE FIELD JF FOOD PRODUCTION
Gavrilova Maria Ivanovna....60

TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE ACTIVITY ON THE BASIS OF CONSTRUCTION OF DIFFERENT TEXT TYPES IN CONDITIONS «THE KINDERGARTEN – THE OPEN SYSTEM»
Galkina Irina Aleksandrovna....63

ELECTIVE COURSES «CONSTRUCTIVE GEOMETRY» FOR STUDENTS VOCATIONAL BUILDING STEEL
Girilovskaya Irina Viktorovna....66

INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING: WORLD OUTLOOK ASPECT
Gnatishina Yekaterina Viktorovna....69

IMPLEMENTATION OF IDEAS ALTERNATIVE PEDAGOGY IN THE MAKING EXTRACURRICULAR EDUCATION IN THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES
Govorushina Tatyana Konstantinovna....71

THE CONTENT OF HERMENEUTICS AS SCIENCE
Godayi Ahmed....74

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE SYSTEM OF THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL CULTURE OF STUDENTS OF COMMERCE AND ECONOMIC PROFILE
Golikova Olga Georguijevna....76

EPISTEMOLOGY OF RESEARCH IN ENVIRONMENTAL EDUCATION
Grigorash Natalya Anatolievna....80

TEACHING CONDITIONS OF ADOLESCENTS IDEAS ABOUT FAMILY
Gurieva Svetlana Borisovna....83

PREPARING STUDENTS FOR THE CONTROL OF RESIDUAL KNOWLEDGE ON THE SYNTHESIS REPETITION
Denisova Oksana Petrovna....86

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS IN TRAINING
Dihua Hu....88

CREDIT AND MODULAR SYSTEM OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION: REVERSE OF THE MEDAL
Dunyaeva Victoria Gennadyevna....90

THE STRUCTURE OF THE DIDACTIC OF COMPLEX TEACHING UNIVERSITY STUDENTS TO ACQUAINT PRESCHOOLERS WITH THE SURROUNDING WORLD
Dybina Olga Vitalevna....92

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR THE WORK ON THE INSTRUCTION OF PRESCHOOLERS IN MATHEMATICS
Enik Oxana Alekseyevna....95

THE MAINTENANCE OF TECHNOLOGY OF MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF STUDENT CIVILIZATION IN HIGH SCHOOLS
Eremina Inna Stanislavovna....98

THE CONCEPT OF TERRORISM IN THE DISCOURSE OF INTERNATIONAL NEWS ONLINE RESOURCES
Zhdanova Svetlana Urievna, Mishlanova Svetlana Leonidovna, Polyakov Victor Boricovich, Strokanov Alexandre Alekseevich....100

THEORETICAL ISSUES METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION STUDENTS IN LEGAL CULTURE
Zhigulin Andrei Alekseevich....104

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE STUDENTS IN THE ORGANISATION OF THE SELF-EDUCATION
Zhukevych Iryna Petrivna....106

METHODS OF POSITIVE MOTIVATIONAL DEVELOPMENT FOR STUDIES WHILE PREPARING GIFTED PUPILS FOR THE ACADEMIC COMPETITIONS IN INFORMATICS
Zhukovskiy Sergey Stanislavovich....109

MODELLING OF PROCESSES OF POLYCULTURAL FORMATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE
Zajtseva Olga Yurevna....112

CRITERIONS AND INDEXES OF THE FOREIGN LANGUAGES TEACHER' PROFESSIONAL COMPETENCE
Zaporozhtseva Yuliya Sergeyevna....115

A FEATURE OF MODERN PUBLIC SERVICE BROADCASTING AS A FACTOR OF FORMATION OF PUBLIC OPINION
Zeynalova Vasil Waheed gizi....117

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ECONOMISTS
Zyuzin Oleg Viktorovich....120

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN DEVELOPING IN THE CHILDREN'S OF 6-7 YEARS VIEW ABOUT MONEY AS AN ECONOMIC CATEGORY
Ilushenko GalinaAlekseevna, Shadrina Natalia Vladimirovna....122

VALUE GROUNDS PREPROFESSIONAL SELF PUPILS
Ions Andrey Vasilevich.....125

FORMING OF FUTURE ECONOMIST HOW COMPETENT USER OF CORPORATE INFORMATIVE SYSTEMS IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL
Kasyarum Yaroslav Olegovich.....128

THE SIGNIFICANCE OF GAMES IN CARRYING OUT INHERITANCE BETWEEN KINDERGARTEN AND SCHOOL
Kerimova May Rahim gizi.....131

FORMATION OF COMPETENCE IN CULTURAL STUDIES LANGUAGE STUDENT AT TRAINING RUSSIAN LANGUAGE
Koval Valentina Alexandrovna.....134

EXPERIMENTAL TECHNOLOGY PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL-EDUCATOR ACTIVITIES
Kovalchuk Elena Antonovna.....136

INDIVIDUAL CORRECTIVE MAINTENANCE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS DEVIANT BEHAVIOR AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM
Kovkova Olga Nikolaevna.....140

THE ROLE OF TEACHERS' RESEARCH ACTIVITY IN INNOVATION STRATEGY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Koycheva Tatyana Ivanovna.....143

MODEL OF PSYCHOLOGICAL PROVIDING OF PERSONALITY SAFETY OF STUDENTS OF INSTITUTION OF HIGHER LEARNING
Kora Natalie Alekseevna.....146

THE ANALYSIS OF THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN RUSSIA AND ABROAD
Korchagina Maria Viktorovna.....150

FORMATION OF PRINCIPLES OF MORAL UPBRINGING IN HISTORY OF RUSSIAN PEDAGOGY
Kosolapova Tatiana Vitaljevna.....153

PROBLEM OF FORMING ECOLOGICAL VALUES OF FUTURE TEACHERS INITIAL SCHOOL IN RESEARCHES OF SCIENTISTS OF RUSSIA, BYELORUSSIA AND UKRAINE
Kramarenko Alla Nikolaevna.....156

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF AKMEOLOGICAL PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE LAWYER IN HIGH SCHOOL
Krasovskii Vladislav Vitalevich.....160

FUTURE INFORMATICS TEACHERS' COMPUTER PROGRAMMING PECULIARITIES IN UKRAINE WITH ACCOUNT OF REQUIREMENTS OF MODERN EPOCH
Kryvonos Oleksandr Mykolayovych.....162

DEVELOPMENT OF PERCEPTION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE SENSORY ROOM
Kuznetsova Marina Viktorovna, Buravljova Natalia Anatolievna.....165

METHODS OF IMPROVEMENT OF LANGUAGE CULTURE IN TEACHING MOTHER TONGUE
Kurbanli Vagif Tapdig oglu.....169

INDIVIDUALIZATION OF LEARNING: THEORY AND PRACTICE
Kukharenko Eugenia Vladimirovna, Rakovets Neli Stanislavovna.....171

CONTROLLERS READINESS OF TEACHERS TO USE IN EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES
Lebedeva Larisa Mihaylovna.....173

LIFELONG LEARNING
Maksimenko Victoria Victorovna.....176

RESOURCE-SAVING TECHNOLOGIES IN TEACHING
Makuseva Tatyana Gavrilovna.....179

MAJOR VECTORS OF PREVENTIONISM AMONG YOUNG PEOPLE AT COLLEGES AND UNIVERSITIES
Malin Sergey Viktorovich.....181

INFLUENCE OF FAMILY CONFLICT LEARNING ACTIVITY IN LOWER GRADES
Mammadova Ramida Oktay qizi....183

ABOUT LINGUISTIC - PSYCHOLOGICAL BASIS OF DIALOGUE SPEECH
Mammadova Rahila Mirzali qizi....187

USE OF ETHNOCULTURAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FORMATION OF FEELINGS OF CITIZENSHIP AND PATRIOTISM AT FUTURE TEACHERS AND ETHNOCULTUROLOGS
Medvedeva Zoya Vasilyevna, Fedorova Svetlana Nikolayevna....189

TRAINING OF STUDENTS FOR EMERGENCY AND SEARCH AND RESCUE DISCIPLINES
Merzlyakova Dina Rafailovna, Shulgin Alexey Alexandrovich....193

DIDACTIC MEANS FORMING ABILITIES AND SKILLS IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH ELEMENTARY SCHOOL
Mishina Irina Nikolaevna, Korosteleva Elena Yurievna....196

PSYCHOLOGICAL MECHANISM FOR CONFLICT READINESS OF FUTURE TEACHERS ELEMENTARY SCHOOL
Morozova Tatiana Alexandrovna....198

CIVIC EDUCATION AND SPIRITUALITY OF THE MODERN YOUTH IN PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER-INNOVATOR ALEXANDER ANTONOVICH ZAHARANKA
Mucomel Svetlana Anatolievna....201

GLOBALIZATION AND HUMAN ECOLOGY:PROBLEMS AND PROSPECTS
Mustafayev Sardar Maksimovic....205

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PERSONAL QUALITIES FORMATION AT CHILDREN GROWING IN FAMILIES AND IN BOARDING SCHOOLS
Namazi Davud Bahram....207

THEORETICAL MODELS TO MANAGE INDEPENDENT WORK OF EXTRA-MURAL STUDENTS
Ovchinnikova Ludmila Pavlovna....210

THE PROBLEM FORMATION EXPERIENCE HEALTHY LIFESTYLES OF CHILDREN
Oreshkina Ilmira Ravisovna....213

ASPECT ANDRAGOGICAL TEACHER TRAINING SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION
Orlova Olga Anatolievna....216

PSYCHOLOGICAL BASES OF FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE HAVE PRESCHOOLERS
Oskina Alla Anatolevna....219

INTERNATIONAL TRAINING PROGRAMS IN ERA OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION
Pevzner Dmitry Mihaylovich....222

KNOWLEDGE OF COMMUNICATION OF THE NATURAL AND MAN-MADE WORLD BASIS FOR CREATIVE IDEAS OF THE PERSON
Plokhova Jeanne Vasilievna....225

PROFESSIONAL PREPARATION FUTURE INTERIOR DESIGNERS IN A UNIVERSITY EDUCATION
Poluden Liliya Ivanovna....227

SOME FACTORS FACILITATING EFFICIENT CHINESE TEACHER TRAINING
Popova Aleksandra Vladimirovna....230

SYNTHESIS OF ARTS AS A METHOD OF FORMING MULTICULTURAL BEHAVIOR OF THE PUPILS OF SECONDAY SCHOOL
Potapova Irina Aleksandrovna....233

STUDY OF THE PERSONAL PECULARITIES OF DEVIANT TEENAGERS, AFFECTING ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITIES.
Prokhorova Tatiana Nikolayevna, Rogal-Levitskaya Oksana Fedorovna....236

FORMATION OF MOTIVES EDUCATIONAL ACTIVITY FOR IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING MATHEMATICS OF PUPILS FIRST CLASS
Pustovalova Nataliya Ivanovna, Lazarenko Dmitry Vitalievich, Pustovalova Victoria Gennadievna....239

THE PEDAGOGICAL WORK FROM POSITION OF CULTURAL APPROACH IN THE EDUCATION
Pyadushkina Natalya Nikolaevna....242

FEATURES OF A REPREZENTATSIYA OF ETHNIC AGGRESSION IN THE CASE OF MESSAGES OF THE PERM SEGMENT OF A SOCIAL NETWORK OF VKONTACTE
Zhdanova Svetlana Urievna, Mishlanova Svetlana Leonidovna, Polyakov Victor Boricovich, Rabchevsky Evgeny Andreevich....246

WHAT WAS THE RELIGION OF BABAK AND HIS FOLLOWERS
Razi Rustem Behrad....249

PROCESS SIMULATION STUDY OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF FUTURE TECHNICAL SPECIALIST IN A MULTI-LEVEL EDUCATIONAL COMPLEX
Razuvaev Stanislav Gennadievich....250

ORIENTATION ON ADULT AS A CONDITION OF GENDER ROLE IDENTITY OF PRESCHOOL CHILDREN
Rakhimova Dinara Fanisovna....252

TURKIZM IN NIZAMI GANJAVI (1141-1209)
Rezaie Mir Ali....255

IMPROVING THE QUALITY OF TEACHER EDUCATION IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY
Savchenko Larissa Alekseevna....258

PATHOPSYCHOLOGY OF SOCIAL ANXIETY DISORDER
Sagalakova Olga Anatolievna, Truevtsev Dmitry Vladimirovich....260

THE ROLE OF RELIGION IN THE EDUCATION OF SPIRITUAL AND NATIONAL VALUES OF THE YOUNGER GENERATION
Sadovnikova Nadezhda Evgeniyevna....265

THE FORMATION OF INTERCULTURAL PERSON BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGES
Sautova Tokzhan Aidarchanovna....268

PROGRESS OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN ВАРИАТИВНЫХ FORMS OF EDUCATIONAL WORK
Seredkina Natalia Dmitrievna....270

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF ECONOMIC FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN`S IDEAS IN RUSSIA AND ABROAD
Sidyakina Elena Anatolevna....272

TO THE QUESTION SOLVING PROBLEMS OF MORAL-SPIRITUAL NURTURE OF COLLEGE STUDENTS DURING THE OF STUDY "SELF-KNOWLEDGE"
Pustovalova Nataliya Ivanovna, Sinyagina Tatyana Nikolaevna....276

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF CONSTRUCTION SPECIALTIES IN TRAINING OF GRAPHIC DISCIPLINES
Sitnikova Svetlana Yur'evna, Vyalkov Vladimir Ivanovich....278

STRUCTURE METHODICAL COMPETENCE PRIMARY TEACHERS IN TEACHING MATHEMATICS
Skvortsova Svetlana Alekseevna, Gaevets Jana Stanislavovna....280

APPROACHES TO THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR INNOVATION ACTIVITY
Smolnikova Natalia Glebovna....284

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES AMONG HIGHER GRADUATE STUDENTS
Starchenko Elena Viktorovna....287

TO THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS
Sukhostavskaya Ljudmila Aleksandrovna....290

PEDAGOGICAL CONDITIONS ENSURE THE EFFECTIVENESS OF THE SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES
Tarasova Svetlana Mikhailovna....292

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING THE FUTURE TEACHERS OF SCIENCES BY MEANS OF COMPUTER SIMULATION
Teplitsky Alexander Ilich....297

COMPETENCE-BASED MANAGEMENT OF SOCIALIZATION OF FUTURE PROFESSIONALS OF VOCATIONAL TEACHER EDUCATION
Tuber Igor Iosiphovich, Starova Nadezda Michailovna....300

INDIVIDUAL TRAJECTORIES AS MEANS OF FORMATION AT CHILDREN OF ABILITY TO CARRY OUT AN ACTIVITY CHOICE
Philyukova Anastasia Sergeevna.....304

THE REPRESENTATIONS OF FRIENDSHIP IN LATE ADULTHOOD
Zhdanova Svetlana Urievna, Fon-Der-Flaass Elizaveta Dmitrievna.....306

APPLICATION OF DIFFERENTIATED TEACHING IN MATHEMATICS COURSES HIGH SCHOOL STUDENTS COLLEGE
Khotunov Vladislav Igorevich.....310

ROLE OF INDEPENDENT WORK IN THE FORMATION OF ACADEMIC COMPETENCE
Hohoeva Laura Vladimirovna.....314

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE AS A PROFESSIONAL FEATURES OF FUTURE EDUCATORS
Chekmareva Tatiana Nikolaevha.....317

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY - PRIORITY PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF THE HELPING PROFESSIONS
Chirkina Elena Alexandrovna.....321

ROLE PROBLEMS WITH PARAMETERS AT TRAINING MATHEMATICAL ANALYSIS
Pustovalova Nataliya Ivanovna, Chugunova Anna Aleksandrovna.....323

PREREQUISITES FOR DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE
Shadrina Lyudmila Gennadyevna.....326

EDUCATIONAL MANAGER TRAINING IN A HUMANITARIAN UNIVERSITY (EVIDENCE FROM MURMANSK STATE HUMANITIES UNIVERSITY)
Shasherina Regina Vladimirovna, Shumkov Demyan Viktorovich.....329

THE SCIENTIFIC-THEORETICAL APPROACH TO THE PROBLEM OF FORMATION OF QUALITIES OF FEMINITY
Shinkaryova Nadezhda Alekseevna.....333

TEACHER EDUCATION: STRATEGIES FOR THE 21ST CENTURY
Shegol Vyacheslav Ivanovich.....336

TECHNOLOGY PORTFOLIO OF TRAINING THE STUDENTS FOR TEACHING IN TEACHERS' COLLEGES
Shchetinina Valentina Vladimirovna.....339

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES THROUGH INNOVATIVE TEACHING METHODS
Yarygina Nelia Anatolevna.....342

EXPERIMENTAL EFFICIENCY VERIFICATION OF THE SCIENTIFIC-AND-METHODOLOGICAL SYSTEM AIMED AT DEVELOPING PROFESSIONAL LINGVODIDACTIC COMPETENCE OF THE INTENDED MASTERS OF PHILOLOGY
Kopus Olga Antonovna.....345

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE STRUCTURIZATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY
Yablonskaya Tatyana Nikolaevna.....349

Our authors.....353

СКВОРЦОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА



Светлана Алексеевна родилась 10 сентября 1965 года в городе Одессе. В 1987 году была принята на первый курс физико-математического факультета Одесского государственного педагогического института имени К.Д.Ушинского. По окончании, с отличием, физико-математического факультета Одесского государственного педагогического института им. К.Д.Ушинского, в 1987 году была направлена на кафедру методики математики, основ информатики и вычислительной техники. По рекомендации кафедры в 1989 году поступила в целевую аспирантуру Научно-исследовательского института педагогики АПН Украины по специальности 13.00.01 «Теория и история педагогики», которую закончила в 1992 году, и в апреле 1993 года успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему «Система обучения и развития слабоуспевающих пятиклассников» (на материале математики и языка).

С 1993 года работала старшим преподавателем кафедры методики преподавания математики Одесского государственного педагогического института им. К.Д.Ушинского, а с 1995 года, доцентом названной кафедры: читала лекции и проводила практические занятия по методике преподавания математики на физико-математическом факультете и на факультете подготовки учителей начальных классов. По рекомендации кафедры в декабре 2003 года поступила в целевую докторантуру. Учась в докторантуре, успешно выполняя индивидуальный план, в конце третьего года представила докторскую диссертацию «Методическая система обучения учеников начальных классов решению математических задач», которую успешно защитила в марте 2008 года.

По окончании докторантуры работала доцентом кафедры математики и методики ее обучения ЮГПУ им. К.Д.Ушинского, а с ноября 2008 года была избрана профессором названной кафедры.

В 2010 году по приказу Министерства образования и науки Украины принимала участие в разработке новой редакции Государственного стандарта среднего начального образования (образовательная область «Математика»). А в 2011 году, приказом Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины, включена в группу по разработке, и является одним из авторов, базовой программы по математике для 1-4 классов общеобразовательных учреждений.

Член специализированного совета по защите докторских диссертаций при Черкасском национальном университете имени Б. Хмельницкого и член специализированного совета по защите кандидатских диссертаций в Херсонском государственном университете (13.00.02, 13.00.04).

Скворцова Светлана Алексеевна автор более 180 публикаций. Ведет активную научную дея-

тельность в области методики преподавания математики в начальной школе и формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов и математики. Является одним из авторов учебника математики для 4-го класса, который занял III-е место на Всеукраинском конкурсе учебников и имеет гриф МОН Украины (2005 г.), а также автором программы по математике, рекомендованной МОН Украины (2006 г.).

В соавторстве с преподавателями кафедры математики и методики обучения математики Мартыновой А.И. и Шевченко Т.А. ею подготовлены и изданы методические пособия для учителей начальных классов и студентов педагогических вузов: «Работа над задачами в 1-ом классе трехлетней начальной школы» (2000 г.), «Математика в 1-ом классе» (2001 г.), «Математика в 2-ом классе» (2002 г.), «Математика в 3-ом классе» (2003 г.), «Математика в 4-ом классе» (2003 г.). Скворцовой С.А. издана монография «Методическая система обучения решения сюжетных задач учащихся начальных классов» (2006 г.), общим объемом 40,46 усл. печ. л., учебное пособие для студентов «Методика обучения решению задач младших школьников» (2007 г.), имеющее гриф МОН Украины. Совместно с преподавателем Бердянского государственного педагогического института Коваль Л.В., Скворцова С.А. является автором учебника «Методика обучения математике в начальной школе: теория и практика» (2008 г.) для студентов специальности «Начальное обучение», рекомендованного МОН Украины. Скворцовой С.А. написаны учебные пособия для студентов и учителей начальных классов «Методика обучения математики в 1-ом классе» (2011 г.), «Методика обучения математике во 2-ом классе» (2011 г.).

Скворцова С.А. внедряет результаты собственных научных исследований в практику работы школ гг. Одессы и Николаева, Одесской, Донецкой и Киевской областей. Является научным руководителем эксперимента по созданию развивающей среды для математически одаренных учеников начальной школы, проводимого по приказу МОН Украины в Николаевском муниципальном коллегиуме (г. Николаев).

Удачи и успехов Вам, Светлана Юрьевна, в вашей научной, профессиональной, творческой и общественной деятельности.

Редколлегия

УДК 378

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ЮРИСТА В ВУЗЕ

© 2012

О.Н. Аблова, аспирант кафедры психология развития
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: самосознание; профессиональное самосознание; профессиональные свойства личности; профессионально-важные качества личности; психолого-акмеологическое сопровождение процесса формирования профессионального самосознания.

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессионального самосознания будущих юристов в процессе их обучения в Вузе. Профессиональное самосознание рассматривается как осознание будущим юристом себя как профессионала, где отражается система профессиональных отношений и установок, целостный образ себя как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание понимается как личностное образование, принадлежащее субъекту. В статье рассматривается поэлементный состав профессионального самосознания, выделяются его компоненты и показатели уровней развития профессионального самосознания. Раскрывается система психолого-акмеологического сопровождения процесса формирования профессионального самосознания. Статья представляет интерес для психологов, научных работников, интересующихся проблемами профессионального становления личности.

Радикальные трансформационные процессы в сфере международных отношений, расширение международного сотрудничества в рамках европейской экономической и политической глобализации, изменение требований, предъявляемых к выпускникам российских вузов, устанавливают новые приоритеты в организации профессиональной подготовки юриста в условиях высшей школы. Как показывают исследования, уже с самого начала своей профессиональной карьеры большинство выпускников юридических вузов испытывают серьезные трудности, связанные не только с отсутствием профессионального опыта, но и с недостаточной психологической подготовленностью к решению ряда коммуникативных, эмоциональных, когнитивных проблем, а также проблем, связанных с высоким уровнем морально-волевой напряженности юридического труда. Данные выводы подтверждаются результатами опросов руководителей производственной практики студентов и лиц, отвечающих за профессиональную подготовку начинающих работников в юридической сфере. Успешное развитие профессионализма личности будущих юристов должно базироваться на высоком уровне их профессионального самосознания, которое следует понимать, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющих динамическую структуру с функциональными зависимостями.

Проблема самосознания принадлежит к числу проблем, привлекавших внимание еще древнегреческих философов (Платон, Сократ, Аристотель), которые рассматривали самосознание личности как процесс самопознания. Зарубежные исследования в этом направлении проводились А. Пфендером, Т. Липпсом, H.Munsterberg, Д. Чадсоном, Д. Хебб, З. Фрейдом, К. Хорни, Э.Эриксоном, Д.Бемом, Л. Фистингером, Г. Алпортом, К. Роджерсом, А. Маслоу У. Джемсом, Ч. Кули, Дж. Мидом и др. В отечественной психологии проблемой самосознания занимались такие ученые как Р.С.Рубинштейн, К.К.Платонов, А.Г.Спиркин, П.Р.Чамата, В.С.Мухина, Е.В.Шорохова, Л.С.Выготский, И.С.Кон, В.В.Столин, А.Н.Леонтьев, И.И.Чеснокова, Б.Г.Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, М.Л.Басов, Д.И. Фельдштейн. Самосознание рассматривается в психологической литературе чаще всего в качестве *профессионального свойства личности*, определяющего целый ряд представлений о себе как профессионале. (С.Б. Елканов, В.Н. Козиев, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.). В этом комплексе представлений о себе как профессионале авторы выделяют компоненты: *когнитивный* (понимание и осознание самого себя, в своей профессиональной деятельности); *эмоциональный* (эмоциональное оценивание самого себя, проявленное в самооценке); *поведенческий* (способность действовать на основе профессионального самоанализа и самооценки).

На непосредственную связь между когнитивным и эмоциональным компонентом самосознания указывает В.В. Столин. Единицей самосознания он считает «конфликтный смысл Я». При отсутствии самоцели поиска позитивного отношения к себе человек проецирует «конфликтный смысл», инициирующий либо поступки, с помощью которых снимается конфликтность «Я образа», либо удерживается положительное отношение к себе при помощи изоляции себя от собственных поступков.

Благодаря осознанию себя как индивидуальности личность становится способной защитить свою индивидуальность от угрозы нивелирования, что в профессиональном плане является необходимым условием формирования профессионализма, мастерства и индивидуального профессионального почерка. Можно сказать, что сформированное самосознание, а точнее профессиональное самосознание, будущих юристов есть залог успешности их будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное самосознание есть категория более узкая, чем самосознание – это комплекс представлений о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу [17, с.35]. Но оно в тоже время является неотъемлемой частью процесса формирования общего самосознания личности.

В своем исследовании мы исходим из того, что в процессе обучения и воспитания в вузе профессиональное самосознание студента есть ни что иное, как осознание себя как будущего юриста, где отражается система отношений и установок к себе как будущему профессионалу, целостный образ себя как будущего субъекта профессиональной деятельности. Другими словами профессиональное самосознание будет пониматься нами как личностное образование, принадлежащее субъекту.

В содержании профессионального самосознания будущих юристов, можно выделить, на наш взгляд, следующие основные компоненты и показатели [см. табл. № 1].

Процесс развития профессионального самосознания будущих юристов будет более эффективным, если преподаватели и будущие юристы будут понимать, какие личностные качества необходимо скорректировать в процессе профессионального обучения, как у всех будущих юристов, так и у каждой конкретной личности, для того чтобы максимально приблизить их к требованиям, предъявляемым к личности профессионала. Поэтому возникает необходимость во введении в практику высшего образования методов и способов, обеспечивающих развитие и становление профессионального самосознания. В процессе исследования нами был выделен следующий комплекс психолого-акмеологических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования профессионального самосознания у будущих юристов:

- профессиональный психологический отбор;
- психодиагностическое обследования всех поступающих в целях выявления личностных особенностей студен-

Таблица 1

Поэлементный состав структуры профессионального самосознания будущих юристов

КОМПОНЕНТЫ			
Когнитивный	Эмоционально-ценностый (регулятивный)	Мотивационный	Творческий
ПОКАЗАТЕЛИ			
- Знания об особенностях профессиональной юридической деятельности и требованиях предъявляемых ею к личности профессионала, актуализированные в отношении к себе как будущему субъекту профессиональной деятельности. - Адекватная общая и профессиональная самооценка.	- Оценочного отношения к профессии. - Личностный смысл юридической деятельности. - Эмоциональное отношения к себе как профессионалу. - Удовлетворенность сделанным выбором.	- Профессиональная направленность. - Познавательные мотивы, мотивы саморазвития, самоопределения. - Потребности самореализации в данной профессии. - Цели достижения вершин в профессиональном росте.	- Творческая активность в ходе профессионального становления. - Самосовершенствование. - Увлеченность. - Целеустремленность. - Самостоятельность. - Самоорганизованность. - Самообразование.

тов и прогнозирования дальнейшего их личностно-профессионального развития;

- психологическое профконсультирование – выработка индивидуальных рекомендаций (почему, что и как необходимо развивать и корректировать в ходе профессионального обучения);

- психокоррекционная работа (психологический тренинг, психологическая тренировка) с использованием технологий формирования самопредставления о себе, как будущем профессионале.

Все перечисленные виды психологической работы с будущими юристами выделены в качестве психологическо-акмеологического сопровождения процесса развития профессионального самосознания, которое должно реализовываться в контексте требований конкретной профессиональной деятельности.

Рассмотрим последовательно выделенные структурные компоненты психологическо-акмеологического сопровождения процесса развития профессионального самосознания будущих юристов.

Профессиональный психологический отбор не стал системой при приёме в высшие учебные заведения. Среди причин такой ситуации нам видится, прежде всего, неоднозначность отношения к нему как к необходимой и правомерной системе отбора в высшие профессиональные заведения. Профессиональный психологический отбор абитуриентов в вузы в настоящее время может быть процедурой направленной на выявление и констатацию профессионально-личностных особенностей уже поступивших абитуриентов (студентов), а так же на информирование студентов о сильных и слабых сторонах его личности. Другими словами цели профессионального психологического отбора, по сути, совпадают с *целями психодиагностической работы*, которыми в первую очередь являются:

- констатация наличного уровня профессионально-личностных качеств (*диагностическая*);

- информирование студентов о сильных и слабых сторонах их личности (*информационная*);

- прогнозирование их дальнейшего личностно-профессионального роста (*прогностическая*):

Предметом исследования в данном случае можно выдвинуть:

- определение характера психического развития и его влияния на формирование профессионального самосознания;

- выявление особенностей важных профессионально личностных качеств, умений и навыков;

- ценностно-ориентационная система;

- профессиональное самосознание студента (знания и сформированность представлений о требованиях к личности профессионала, нормах будущей профессиональной деятельности; адекватная самооценка себя как профессионала и обязательность учёта в процессе профессионализации; адекватный личностный смысл профессиональной деятельности; познавательные мотивы, мотивы саморазвития и самоопределения; потребности в самореализации в данной профессии; увлечённость, целеустремлённость, самостоятельность, саморганизованность, творческая активность);

- профессиональная компетентность (необходимые знания, умения и навыки);

- коммуникативная сфера (личностные качества, определяющие особенности взаимодействия с окружением);

- эмоционально – волевая сфера (особенности эмоционально-волевой регуляции);

- операциональная сфера (саморегуляция отражающая готовность достижения намеченных профессиональных целей).

Дальнейшая стратегия психологического сопровождения заключается в *профессионально-психологическом консультировании* будущих юристов:

- информирование о профессионально важных качествах специалиста, знаниях и умениях необходимых в юридической деятельности и разъяснение важности их формирования *(просветительская*);

- рекомендации, на основе данных психодиагностического обследования, каждому конкретному студенту (или курсу, группе в целом), направленных на повышение уровня профессионального самосознания (*направляющая, поддерживающая*);

- информирование о возможных *методах и стратегиях* повышения эффективности процесса развития профессионального самосознания в период обучения в вузе (*регулирующая*).

Следующим шагом психолого-акмеологического обеспечения процесса формирования профессионального самосознания является *психокоррекционная работа*. Психокоррекционная работа предусматривает несколько приёмов и форм, выбор которых зависит от результатов психодиагностического обследования. Так могут быть использованы *психологические тренинги, игры*, *тренировки* и непосредственно *учение*.

В рамках данного исследования разработана программа спецкурса «Акмеология юридической деятельности», целью которого является содействие развитию максимально возможного, на этапе профессионального обучения, уровня профессионального самосознания будущих юристов. В данной программе уделяется внимание психолого-акмеологическим особенностям юридической деятельности, проблемам процесса становления профессионала в данной области и возможным путям оптимизации процесса профессионализации личности юриста. Все предложенные виды и формы практической психологической деятельности в процессе профессиональной подготовки юристов были объединены нами в *программе психологического сопровождения процесса развития профессионального самосознания,* которая представлена в виде плана-матрицы (стадии профессиональной подготовки (курсы), виды и формы практической психологической деятельности) [табл. № 2].

Реализация данной программы в ходе опытно-экспериментальной работы показало положительную динами-

Таблица 2

Программа (план-матрица) психолого-акмеологического сопровождения формирования профессионального самосознания будущих юристов

Стадии *(курсы)*	Работа со студентами					Работа с преподавателями
	Диагностическое обследование	Профконсультирование	Психопросвещение	Психокоррекция	Учебный процесс	
Абитуриенты	Интеллектуальная сфера Мотивационно ценностная сфера Эмоционально волевая сфера Личностные характеристики	Индивидуальное	Спецкурсы для старшеклассников День «открытых дверей»	--	--	--
1-й курс	Коммуникативная сфера Личностно-профессиональные качества	Выдача рекомендаций Разработка индивидуальных программ профессионального роста	Информирование о возможных методах и стратегиях повышения эффективности процесса профессионализации	Тренинг сензитивности	Курс общей психологии 1-я часть курса «Акмеология юридической деятельности»	Психолого-педагогический семинар Психолого-педагогический консилиум Психолого-педагогическое консультирование
2-й курс	-	По запросу студента	Участие в научно-практических конференциях	Тренинг уверенности в себе	Курс психологии развития 2-я часть курса «Психологические основы юридической деятельности»	То же
3-й курс	Коммуникативная сфера Профессиональные предпочтения	По выбору специализации	То же Тематические лекции профессиональных юристов	Тренинг личностного роста	Курсовые работы по психологии	То же
4-й курс	Социально-психологические характеристики	По вопросам возникшим по итогам прохождения юридической практики	То же	Тренинг профессиональных коммуникаций	Курсовые и дипломные работы по психологии	То же
5-й курс	Профессиональная компетентность: Интеллектуальная сфера, знания, умения, навыки Операциональная сфера (саморегуляция) Профессиональные предпочтения	По вопросам начала юридический деятельности.	То же Участие в диагностическом обследовании абитуриентов и первокурсников	То же	То же	То же

ку формирования профессионального самосознания у будущих юристов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психологической деятельности. – М., 1973.
2. Алексеева Л.В. Проблема юридически значимых эмоциональных состояний: Учеб пособие. – Тюмень, 1997. 127с.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 1976.
4. Батаршев А.В. Тестирование: основной инструментарий практического психолога. –М., 1999. 240с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
6. Васильев В.Л. Юридическая психология: Учеб. Для студ. Вузов. –СПб., 1998. 649с.
7. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы человека. –М.: Наука, 1970. 278с.
8. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М., 1995.
9. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., РАГС, 1993. 23с.
10. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии: Учеб. –М., 1997. 631с.
11. Еникеев М.И., Кочетков О.Л. Общая, социальная и юридическая психология: Краткий энциклопедический словарь. – М., 1997. 448с.
12. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М., 1999. 384с.
13. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 1996.
14. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы.- Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969.
15. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., Воронеж: Инст-т. практ. Психологии, 1996. 400с.
16. Литвинцева Н.А. Психологический автопртрет. – М., 1997.
17. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. 308с.

18. Москаленко О.В. Технологии развития профессионального самосознания личности: психолого-акмеологический практикум. – Астрахань, 2000.
19. Москаленко О.В. Психолого-акмеологические особенностип самосознания личности. – Астрахань., 1996.
20. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. Под ред. Е.Э. Смирновой – Л. 1974.
21. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личнгостного самоопределения. (4 части). – М., 1997.
22. Практикум по психодиагностике: конкретные методики. – М., 1989. С.147-160.
23. Психология человека от рождения до смерти. Энциклопедия /Под ред. А.А.Реана, - С-Пб, 2002. 656с.
24. Пискунов М.У. Организация учебного труда студентов. – Минск, 1982.
25. Реан А.А. Психология изучения личности. – Сп-б., 1999. 287с.
26. Розин В.М. Психология для юристов: Учеб. Пособие. – М., 1997. 127с.
27. Романов В.В. Юридическая психология: Учеб. – М., 1999. 487с.
28. Чеснокова И.Н. Проблемы самосознания в психологии / Отв. ред. Е.В.Шорохова. – М.: Наука , 1977.
29. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология: теоретические аспекты, практические применения. – М., 1996. 351с.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE LAWYER IN THE UNIVERSITY

© 2012

O.N. Ablova, post-graduate student of the chair of psychology of development
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: self-awareness; professional self-awareness; professional features of a personality; professionally important qualities of the person; psychological-acmeology support of process of formation of professional self-consciousness.

Annotation: The article discusses the topical problem of the formation of professional self-consciousness of the future lawyers in the process of their learning in the University. Professional self-awareness is considered as the awareness of a future lawyer himself as a professional, which reflects the system of professional relations and facilities, a complete image of itself as the subject of professional activity. Professional self-awareness is understood as personal education, belonging to the subject. The article considers the pixel-by-pixel composition of professional self-consciousness, identifies its components and levels of development of professional identity. Opens the system of psychological and the acmeological support of the process of formation of professional self-consciousness. The article is of interest to psychologists, researchers, interested in the problems of professional formation of the personality.

УДК 37.013.42: 316.654

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ИССЛЕДОВАНИЯ БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

© 2012

Я.Н. Алиева, доктор философии по социологии, преподаватель кафедры социологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: семья, социальные проблемы, беспризорные дети, социальное сиротство, внутрисемейные конфликты, жесткие отношения - «родители-дети», асоциальное поведение.

Аннотация: Проблема беспризорных детей является одной из самых главных проблем всего человечества. Отметим, что детская беспризорность - социальное явление, которое вызывается причинами социально-экономического характера, влекущих за собой сиротство детей. Росту беспризорности способствуют экономические кризисы, безработица, нужда и детская эксплуатация, конфликтная обстановка в семьях, асоциальное поведение родителей, жестокое обращение с детьми. Выделяются также медико-психологические причины склонности некоторых несовершеннолетних к асоциальному поведению.

Ежегодно во всем мире растет число беспризорников. Сегодня беспризорные дети стали неотъемлемой чертой повседневной жизни и своеобразным негативным «символом». Тяжелое социально-экономическое положение, в котором оказалось азербайджанское общество в результате проводимых в последние десятилетия «реформ», одним из своих последствий имеет колоссальный рост числа беспризорных детей. Появление беспризорных детей вызвано иногда тем, что их родители теряют жилье, и сами являются бездомными. Многие дети жили в семьях родителей-алкоголиков, подвергались побоям и вынуждены были уйти из дома. Причины детской бездомности могут быть разными, но результат общий - дети вынуждены месяцами и годами жить на вокзалах и в подвалах, не имея нормального питания, не получая образования. Зачастую они попадают в криминальную среду, живут и воспитываются по ее законам [1; 2; 3; 4; 5; 7].

В сложившейся ситуации необходимо, чтобы государство предприняло эффективные меры для решения проблем беспризорности. В государственных детских домах, которых в Азербайджане две тысячи, находится 67 тысяч детей, еще 27 тысяч живут в 150-ти школах-интернатах. Однако и у большинства этих детей, вроде бы как-то устроенных, жизнь далека от благополучия. 10% детских домов и школ-интернатов не имеют нормальных санитарных условий, 48% требуют капитального ремонта, 5% находятся в аварийном состоянии. Во многих местах детские учреждения не получают даже положенного по бюджету финансирования. Массовый характер имеют случаи воровства и нецелевого использования бюджетных средств администрациями детских домов [1; 6; 8; 9; 10].

Воспитанникам государственных детских домов не хватает одежды, школьно-письменных принадлежностей, а часто и питания. В ряде регионов у детей по 2-3 года не бывает медосмотров. В результате среди воспитанников детских домов много ослабленных и страдающих хроническими заболеваниями детей. Часто дети подвергаются грубому обращению и побоям со стороны воспитателей. Как правило, подростки выходят из детского дома совершенно неподготовленными к жизни, им не оказывается ни практическая, ни психологическая поддержка в дальнейшем устройстве своей судьбы.

В итоге еще одна страшная статистика: 40% выпускников детских домов и школ-интернатов для сирот становятся алкоголиками или наркоманами, 40% попадают в преступный мир, 10% кончают жизнь самоубийством. Только 10% более или менее успешно устраиваются в самостоятельной жизни.

Попытки как-то помочь беспризорным детям предпринимают различные общественные организации. Они орга-

низуют питание детей на улице и в столовых, оказывают медицинскую и психологическую помощь беспризорным детям, создают свои детские дома и приюты, в том числе семейного типа. Эта деятельность дает конкретные результаты, но, к сожалению, охватывает пока лишь небольшой процент беспризорных детей.

Проанализировав состояние детской беспризорности, из проведенного конкретно-социологического исследования, можно сделать выводы, что проблема беспризорности является актуальной для Азербайджана, ибо будущее у беспризорных детей сложное. Их ждут тяжелые испытания, с которыми им будет нелегко справляться. Интернатские дети более развиты, чем дети, которые живут на улице. Они верят в будущее. Дети которые живут на улице, почти не получают образование.

Итак, исходя из вышеизложенного:

1. В первую очередь необходимо решать социально-экономические проблемы общества. Если жизненный уровень населения поднимется, то и количество «беспризорных детей» уменьшится или же их состав качественно преобразится. В развитых странах также есть «беспризорные дети», однако в основном - это ненормативная, маргинальная группа детей.
2. Необходимо сделать всё необходимое для того, чтобы уменьшить миграцию в Баку (создать рабочие места в сельской местности, привлечь туда капитал, чтоб люди не покидали насиженных мест). Как было отмечено, при смене социальной среды увеличивается ненормативность поведения, больше наблюдается социально нежелательный тип поведения, т.к. социум в маленьких городках, где люди всё про всех знают, осуществляет функции контроля над личностью.
3. Учитывая тот факт, что решить на государственном уровне эту проблему в настоящее время не представляется реальным, т.к. её корни связаны с социально-экономическими условиями переходного периода, необходимо расширять и финансировать сеть детских неправительственных организаций, чтобы они могли решать эту проблему на локальном уровне.
4. Следует усилить контроль со стороны государственных органов за деятельностью школы, строго контролировать посещаемость и оказывать помощь детям из малоимущих семей. Бесплатное среднее образование давно стало у нас «платным»: кроме затрат на учебники и необходимые школьные принадлежности, родители зачастую подвергаются всевозможным поборам со стороны учителей и администрации школы.
5. Необходимо возобновить шефство над школами со стороны государственных и коммерческих организаций. Для поощрения такой деятельности следовало бы произвести изменения в налоговом законодательстве или найти другие рычаги поощрения.
6. Учитывая тот факт, что многие “беспризорные дети” забросили учебу, а некоторые никогда и не учились, необходимо открыть для них центры по ликвидации безграмотности. Для этого необходимо разработать новую методологию и методы обучения в подобных центрах с учетом возрастных, интеллектуальных особенностей и навыков учебной деятельности обучающихся. Для организации таких центров можно использовать опыт обучения в вечерних школах, а также опыт развивающихся стран по ликвидации безграмотности среди взрослого населения (Иран, Турция).
7. Разрешить законодательно использовать детский труд с 12 - летнего возраста, однако использовать его только в тех сферах деятельности, где есть творчество (лепка, конструирование, оформление, вязание и др.). Только творческий труд в этом возрасте может способствовать развитию личности. Такие рабочие места можно было бы открыть при школьных мастерских.
8. Поднять проблему планирования семьи и рождаемости: проводить лекционно-просветительскую работу в этой области, активно использовать СМИ, медицинские и другие общественные организации для этих целей.
9. Провести реорганизацию детских домов, интернатов, спецшкол: после улицы они для уличных детей оказываются информативно достаточно бедными. Учитывая социальную запущенность беспризорных детей, низкий уровень их приобретенного интеллекта, следует кардинально пересмотреть систему и методы обучения этих детей: больше практики и наглядности в обучении.
10. Разработать программу психологической реабилитации детей, имеющих опыт проживания на улице.
12. Детский приёмник-распределитель передать в подчинение Министерства образования. В этом учреждении должны работать не полицейские, а педагоги и психологи.
13. Провести аттестацию и отбор руководящих работников, имеющих отношение к данной проблеме. Подготовить и осуществить для руководящих работников психологическую программу по личностному росту для активизации их на решение данной проблемы.
14. Провести аттестацию и отбор полицейских кадров, работающих с “беспризорными детьми”. Организовать и провести для них специальные курсы по работе с детьми (усилить психолого-педагогическую подготовку, повысить общий уровень культуры, ознакомить с опытом решения данной проблемы за рубежом, провести психокоррекционную работу).
15. Решить проблему финансирования полицейских, имеющих отношение к детям, за счет международных общественных организаций, найти другие источники финансирования или формы поощрения их деятельности (в Турции детская полиция работает совместно с UNICEF).
16. Ориентировать СМИ на регулярное освещение этой проблемы.

В завершение хочется сказать: не надо ждать лучших условий жизни, чтобы начать решать эту проблему. Время в данном случае работает против нас. Вырастает целое поколение в условиях улицы. «Начала, заложенные в детстве человека, похожи на вырезанные, на коре молодого дерева буквы, растущие вместе с ним, составляющие неотъемлемую часть его» (В.Гюго).

Полагаем, каждый из нас может что-то сделать для этих обездоленных детей, если мы не будем безразличны к их судьбе, а значит и к судьбе своего будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Я.Н. Тенденции изменения социальной структуры азербайджанского общества и их отражение на семейных отношениях. Автореф.дис. … канд. соц. наук. Баку, 2007.
2. Арефьев А.Л. Беспризорные дети // Социологические исследования. № 9, 2003, С. 61-71.
3. Байков, Н.М. Детская беспризорность и безнадзорность: состояние и проблемы: Учебное пособие/ Н.М. Байков, Л.В. Каширина - Хабаровск.: ДВАГС, 2003.
4. Бреева Е.Б. Дети в современном обществе. М., Эдиториал УРСС, 1999.
5. Есютин И. Детская беспризорность: дворовые проблемы выросли до масштабов государственных // www.strana.ru, 2 апреля 2002.
6. Меджидова С. Уличные дети. Баку, Изд-во «Ziya - Nurlan», 2003.
7. Нечаева А. М. Детская беспризорность — опасное социальное явление // Государство и право, 2001. № 6. С. 59.
8. http://psychology.az, «Психологический Центр»
9. http://www.trend.az....html
10. http://www.straybab.2.php
11. http://criminalazerbaijan.com/?p=8999
12. *www.zerkalo.az/2012-04-27*
13. www.Vesti.Az
14. Алиева Я.Н. Проблемы детского воспитания в современный период // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 13-15.

SOME PROBLEMS OF RESEARCH STREET CHILDREN IN THE AZERBAIJANI SOCIETY

© 2012

Y.N. Aliyeva, PhD in sociology, lecturer in sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: family, social issues, street children, social orphan hood, conflicts within the family, tough relationship - "parents-children," anti-social behavior.

Annotation: The problem of street children is one of the main problems of mankind. We should notice that the street children - a social phenomenon, which is caused by reasons of socio-economic factors, that entails the abandonment of children. The growth of the economic crises of homelessness, unemployment, poverty and child exploitation, conflict situation in the family, parental antisocial behavior contribute to child abuse. We have picked out a number as medical and psychological causes that urge children to antisocial behavior.

УДК 372.1

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭСТЕТИКЕ И КУЛЬТУРЕ ПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

О.Ю. Андрианова, заведующий
Л.П. Горбунова, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе
МБУ детский сад общеразвивающего вида №210 «Ладушки», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: эстетика питания, культура питания, клубная деятельность.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования у детей 6-7 лет представлений об эстетике и культуре питания; представлены критерии и показатели выявления уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений об эстетике и культуре питания; раскрывается поэтапная технология клубной деятельности (эмоционально-мотивационный, когнитивный, поведенческий этапы).

В возрасте до семи лет ребенок познает основы человеческих отношений, осваивает нормы и правила поведения того общества, в котором живет. В этом возрасте происходит формирование культуры поведения, что является неотъемлемой частью всего воспитательного процесса. Как известно, по мнению С.В. Петериной, с хорошими манерами не рождаются. Поэтому обучение правилам хорошего тона является такой же важной задачей, как и обучение детей, грамоте, музыке, математике, иностранному языку. Главный смысл обучения состоит в том, чтобы ребенок не только знал как надо вести себя в обществе, но и умел это делать. Вопросы культуры поведения в настоящее время особенно очевидны и актуальны. Согласно исследованиям Н.В. Виноградовой, Л.Ф. Островской, С.В. Петериной, формировать у детей навыки культурного поведения, воспитывать сознательное, активное отношение к порученному делу, товарищество, нужно начинать с дошкольного возраста. В детском саду для этого немало возможностей. В процессе повседневного общения со сверстниками дети учатся жить в коллективе, овладевают на практике моральными нормами поведения, которые помогают регулировать отношения с окружающими

И.Н. Курочкина определяет культуру поведения как совокупность форм и способов поведения, отражающих нравственные и эстетические нормы, принятые в обществе [1]. В.А. Сластенин рассматривает культуру поведения через такие ее компоненты, культура общения, культура питания, культура речи, культура внешности и бытовая культура.

В настоящие время особую актуальность приобретает проблема формирование у детей дошкольного возраста представление об эстетике и культуре питания [1]. Знание правил этикетного поведения и культуры питания позволяет человеку быть уверенным в себе, красиво и правильно вести себя за столом, а значит, быть приятным в застольном общении. Среди всех этикетных правил есть такие, которые являются основными и пронизывают все поведение человека, начиная с раннего детства, и сопровождающие его на протяжении всей жизни. Эти правила называются правилами этикетного поведения и культуры питания. Эстетика и культура питания включает в себя правила поведения за столом, то есть умения пользоваться столовыми приборами, соблюдение культуры еды, умения правильно и красиво накрыть стол.

Как известно, дети, а особенно дошкольники, не любят правил, которые диктуют им взрослые. Кроме того, дети зачастую видят, что формирование культуры питания ребенка происходит, как и в дошкольном учреждении, так и в условиях семьи, поэтому важно сотрудничество родителей и педагога. Но возникает опасность того, что определенные дошкольным учреждением нормы будут идти вразрез с тем, что принято в семье. Поэтому одна из важнейших задач, стоящих перед педагогом, заключается в эффективном взаимодействии с родителями. Первоначально на этом пути – сформировать у взрослых членов семьи понимание важности и значения эстетике и культуре правильного питания для здоровья ребенка и их собственного здоровья, расширить их осведомленность в этой области (вариантов много – лектории, клубы для родителей, выступление медиков, диетологов) [2]. Затем убедить родителей в практической пользе воспитательной работы, проводимой дошкольным учреждением. После чего не допустить неуважительного отношения к традициям питания в семье. Упоминаемые педагогом продукты, блюда должны быть доступны для семей с различным уровнем достатка, знакомы всем детям (Г.В. Белокуровой)

Таким образом, проблема формирования представлений об эстетике и культуре питания у детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальнейших проблем дошкольной педагогики, как наименее разработанный раздел в общей системе образования, и представляет особый интерес, требует разработки методики работы в данном направлении.

На наш взгляд, одним из эффективных средств будет являться клубная деятельность. Недостаточно раскрыта проблема использования клубной деятельности в формировании представлений об эстетике и культуре питания у детей 6-7 лет в клубной деятельности. Ранее клубная деятельность уже применялась в дошкольных учреждениях. Например, в г. Соликамск в течение многих лет такой вид изобразительной деятельности как аппликация организовывался через клуб «Бумажный мир». Деятельность клуба «Бумажный мир» направлена на создание условий развития совместного изобразительного творчества детей 7-го года жизни при работе с бумагой в технике аппликация. Также на кафедре дошкольной педагогики и психологии ТГУ г. Тольятти была разработана технология клубной деятельности по формированию у ребенка направленности на мир семьи. Целью технологии клубной деятельности – проектирование педагогического процесса по формированию у ребенка направленности на мир семьи в рамках клубной деятельности [3].

Для выявления уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений об эстетике и культуре питания были определены следующие критерии и показатели на основе исследования Н.А. Скотневской, Т.С. Цыгановой. Критерии, показатели и диагностические задания представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностическая карта констатирующего этапа эксперимента

Критерий	Показатели	Диагностические задания
Когнитивный	представления о назначении каждого столового предмета (разновидности столовых приборов)	«Назови и расскажи»
	представления о правилах речевого этикета (употребление выражений спасибо, пожалуйста, благодарю, извините, будьте так любезны, будьте добры)	«Продолжи стихотворение»
	представления о сервировке стола к завтраку, обеду, ужину, праздничного и чайного стола	«Назови для чего это нужно»
	представления об истории столовых приборов: нож, вилка, ложка	«Путешествие в прошлое»
	представления о правилах поведения за столом в нестандартных ситуациях	«Знают взрослые и дети правила простые эти»
	представления о том, как правильно выбирать столовые приборы в соответствии с подачей определенных блюд	«Выбери нужный прибор»
Эмоционально-мотивационный	Интерес и желание рассказывать о праздничной сервировке стола	«Прочитай схему»
	Желание рассказывать о правилах поведения за столом (осанка, пользование салфеткой, столовыми приборами, сосредоточение на приеме пищи)	«Найди ошибку»
	Интерес и желание рассказывать об истории столовых приборов	«Родословная столовых приборов»
Деятельностный	умение реализовывать в деятельности представления о правильном расположении элементов сервировки стола к завтраку, обеду, ужину, праздничного и чайного	«Сервируем стол к …»
	умение правильно вести себя за столом как в стандартных, так и не в стандартных ситуациях	«Что делать если…»
	умение реализовать в деятельности представления о правильном выборе столовых приборов в соответствии с подачей определенных блюд	«Что чем едят»

Работа по формированию у детей 6-7 лет представлений об эстетике и культуре питания посредством клубной деятельности выстраивалась в три этапа: эмоционально-мотивационный, когнитивный, поведенческий. Рассмотрим первый этап нашей работы (эмоционально-мотивационный). Целью данного этапа явилось вызвать у детей интерес и желание рассказывать о праздничной сервировке стола; о правилах поведения за столом; об истории столовых приборов.

Чтобы вызвать у детей интерес и желание рассказывать о праздничной сервировки стола; о правилах поведения за столом; об истории столовых приборов, мы начали свою работу с рассматривания фотоальбомов с фотографиями праздничной сервировке стола. Дети очень внимательно рассматривали фотоальбомы, активно обсуждали увиденное.

Кроме того, в рамках предварительного этапа дети узнали многое о технике складывания салфеток на основе просмотров альбомов. В этих альбомах была инструкция, где демонстрировались некоторые элементарные приемы складывания салфеток. Нужно отметить, что детей очень заинтересовали способы складывания салфеток, они были заинтересованы, увлечены, сопровождали просмотр восторженными репликами.

Следующим шагом данного этапа с детьми явился просмотр сказки «Правило поведения за столом». Во время просмотра фильма в группе была тишина, что свидетельствует об огромной заинтересованности детей о правилах поведения за столом. После чего с детьми была проведена беседа на данную тему. В рамках данной беседы детям задавались вопросы по поводу просмотренной сказки, как необходимо себя вести за столом, какое правило надо соблюдать и почему.

Следующим видом работы на данном этапе было первичное знакомство детей с историей возникновения столовых приборов. Знакомство с возникновением столовых приборов происходило на основе чтения художественных рассказах Н.В. Алешиной. В этих произведениях детей знакомили с происхождением столовых приборов, чем пользовались во время еды наши предки, как изменялись со временем столовые приборы, кто их изобретал. Затем мы побеседовали с детьми, о каких столовых приборах рассказывалось в прочитанных рассказах. Дети активно отвечали на все вопросы.

Цель когнитивного этапа: сформировать у детей представления о назначении каждого столового предмета; правил речевого этикета – употребление выражений спасибо, пожалуйста, благодарю, извините, будьте так любезны, будьте добры; о сервировке стола к завтраку, обеду, ужину, праздничного и чайного стола; об истории столовых приборов: нож, вилка, ложка; о правилах поведения за столом в нестандартных ситуациях; о том, как правильно выбирать столовые приборы в соответствии с подачей определенных блюд.

Клубные встречи строились с учетом как общедидактических принципов (систематичности, последовательности, доступности, активности, развивающего и воспитывающего обучения), так и современных подходов к обучению (комплексный подход к решению задач, интеграция содержания разных областей знаний и деятельностей, личностно-ориентированное взаимодействие педагога с детьми и родителями). Встречи проводились регулярно в течение года, один раз в месяц в рамках работы клуба «Мир в твоей тарелке», во второй половине дня, в группе, где готовилась соответствующая предметно-развивающая среда по теме встречи, или в музыкальном зале, если встреча носит публичный характер (родительское собрание группы, день открытых дверей ДОУ, конференция

ДОУ).

В клубе «Мир в твоей тарелке» были разработаны положение и устав.

Мы разработали следующие встречи: «В гостях у Кролика», «Путешествие в страну «Вежливых наук», «Приходите в гости», «Путешествие в прошлое», «Все о правилах поведения за столом», «Любознайки», «А как у вас?», «Искусство делать все красиво», «Традиции нашей семьи».

Рассмотрим методику проведения одной из встреч. Так, на четвертой встрече *«Путешествие в прошлое»* дети и родители познакомились с историей возникновения столовых приборов. Далее родители и дети поприветствовали друг друга, тем самым поделились положительными эмоциями. По традиции повязали косынки. Взрослый сообщил тему заседания «Путешествие в прошлое», предложил ребятам представить себя первобытными людьми. Затем взрослый начал задавать вопросы: из чего бы вы сделали посуду и как. Вот здесь разыгралось воображение детей: Яна Т. предложила вместо ложки «лист от дерева», Кирилл К. сказал, чтобы «он сделал из камня», Данила Т. предложил «вместо вилки пользоваться веточкой» и т.д. После чего взрослый спросил, а кто хочет узнать о возникновение столовых приборов. Желание узнать было, как и у детей, так и у их родителей.

Далее взрослый пригласил на выставку, где были старинные столовые приборы: ложки, вилки, чашки, ножи. Дети и родители охотно проследовали за исследователем. Были очень удивлены. Семья Арифулиных, т.е. мама Лилия Энгелеевна, сказала, что и не знала, что наши предки использовали все это вместо нынешних приборов. Родители и дети были в восторге от увиденного. Затем родители вместе с детьми рассматривали иллюстрации, они их тоже заинтересовали. После чего взрослый провел физкультминутку, чтобы отдохнуть. Взрослый предложил пройти в лабораторию, где родители и дети должны были определить, какая посуда удобней, практичная, легче и т.д. (из пластмассы, дерева, алюминия, нержавеющей стали, мельхиора или специального серебра). Родители и дети были активны, во время эксперимента обсуждали свои действия, предположения. У родителей мнения разошлись, кому-то понравилась и показалась удобней алюминиевая посуда, а всем детям единогласно понравилась серебряная посуда.

В завершении нашего заседания родители и дети проследовали в чайную зону. За чаепитием обсуждались вопросы, что понравилось, что нового узнали, что интересного было, что запомнилось. После завершения заседания родители и дети продолжали обмениваться впечатлениями.

На *поведенческом этапе* мы поставили перед собой следующую цель: формировать умение реализовывать в деятельности представления о правильном расположении элементов сервировки стола к завтраку, обеду, ужину, праздничного и чайного; наличие навыков правильного поведения за столом как в стандартных, так и не в стандартных ситуациях; умение реализовать в деятельности представления о правильном выборе столовых приборов в соответствии с подачей определенных блюд.

На данном этапе проводилась следующая работа: создание выставки «Мир салфеток»; проведение конкурса рисунков «Знаток столовых приборов»; организация праздника «Самые умные, вежливые, культурные!». Например, нами был организован конкурс «Знаток столовых приборов». Сначала взрослый предложил посмотреть фотографии с сервировкой праздничного стола. Затем детям раздал по 3 карточки с разными трапезами: завтрак, обед, ужин, но в каждой иллюстрации не хватало какого-либо столового прибора и детям надо дорисовать недостающих столовых приборов. Дети очень заинтересовано выполняли работу. После окончания работы эти карточки положили в доступное для детей место, чтобы дети смогли закрепить свои знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курочкина И.Н. Этикет для детей и взрослых. М.: Владос, 2003. 254 с.

2. Ошкина А.А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников: автореф.дисс.кан.пед. наук. С-Пб, 2009. 25с.

3. Сидякина Е.А. Реализация технологии клубной деятельности в процессе формирования у ребенка направленности на мир семьи // Реализация технологий формирования у ребенка направленности на мир семьи: сб. науч. работ / под ред. О.В. Дыбиной, Л.А. Пеньковой. Тольятти: ТГУ, 2010. С. 51-57.

FORMATION IN CHILDREN 6-7 YEARS VIEWS ABOUT CULTURE OF NUTRITION AND AESTHETICS THROUGH CLUB ACTIVITIES

© 2012

***O.U. Andrianova*,** the head
***L.P. Gorbunova*,** the deputy head
MBU general developmental form day care №210 «Ladushki», Togliatti (Russia)

Keywords: food aesthetics, food culture, club activities.

Annotation: The article reveals formation problems 6-7 years old about aesthetics and culture of food; presents criterias and performances to identify the formation level of 6-7 years old about aesthetics and culture of nutrition disclosed phased technology club activities (emotional, motivational, cognitive, behavioral, stages).

УДК 378.12

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

© 2012

А.А. Бехтер, старший преподаватель кафедры психологии
Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск (Россия)

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, совладающее поведение.

Аннотация: Статья отражает результаты эмпирического исследования рефлексивности в структуре совладающего поведения на примере специалистов помогающих профессий. По результатам исследования выделены типы личности с различным уровнем рефлексии и совладающим поведением.

Сегодня в мире процесс глобализации и экономический кризис, а также явления стихийных бедствий, вооруженных конфликтов приводят к возрастанию общей тревожности населения, утрате чувства безопасности. Это всеобщее чувство тревожности заставляет человека пребывать в состоянии неопределенности, ожидая возможных трудных жизненных ситуаций. В результате этого складывается особый тип поведения личности – совладающий, направленный на преодоление жизненных трудностей разного уровня.

В современной психологии тема совладания активно разрабатывается как в науке, так и в практике. В научных публикациях анализируется структура и компоненты, факторы формирования совладающего (преодолевающего)

поведения. Одновременно с этим, психологические консультативные центры проводят различного рода тренинги для развития или оптимизации совладающего поведения. Эта область в психологии стала популярна и актуальна для всех слоев населения любой возрастной категории. Большинство психологических исследований направлено на поиск определяющего ресурса или механизма, от которого зависит успешное совладающее поведение личности.

На данный момент выделяют несколько факторов, от которых зависит поведение человека. Прежде всего, это тип личности и ее личностные свойства или характеристики. Также большое влияние имеет социальная среда и ситуация, в которой находится конкретный человек. Но до сих пор открыт вопрос о главном ресурсе совладающего поведения личности. И в этом отношении исследование рефлексивности как одного из ресурсов совладающего поведения личности является **актуальным**.

Само понятие рефлексии означает «всякое высвобождение сознания из любой поглощенности; … процесс рефлексирования есть некоторый путь установления человеком собственного существования, который не есть наперед или окончательно данный» (В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман). Рефлексия – это уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания (А.В.Карпов). Именно такое понимание позволяет дифференцировать основные модусы рефлексии - процесс, свойство и состояние.

Рассматривая рефлексию как категорию «*психическое свойство»,* мы предполагаем, что рефлексивность должна быть представлена как качественно особое свойство индивида. Рефлексивность обуславливает такие личностные качества как принятие себя, других окружающей действительности, а также понимание того, как необходимо действовать в этой понимаемой реальности. Следовательно, рефлексивность как психическое свойство также должна иметь определенный диапазон различий в *индивидуальной мере выраженности* (А.В.Карпов). В своем исследовании мы изучаем стабильные дифференциально-психологические различия рефлексивности в группе специалистов помогающих профессий – врачей, социальных работников и педагогов.

В ситуации конкретной деятельности исходными импульсами для возникновения рефлексии являются: невозможность осуществлять деятельность в соответствии с существующими нормами, неуспех в деятельности, несоответствие результатов поставленным целям, отсутствие нужного материала и т.д. Это порождает разрыв между компонентами деятельности, ее приостановку и включение механизмов осознания. Совладание с жизненными трудностями связано с постоянным изменением когнитивных и поведенческих усилий человека «с целью управления специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» (Р.Лазарус, Т.Л. Крюкова и другие).

Условия деятельности при повышенной моральной ответственности специалистов помогающего профиля являются стрессовыми. Предположительно, этот контингент людей может иметь особый тип совладающего поведения и уровень рефлексивности, позволяющий реализовывать это совладание в стрессовой ситуации.

Для исследования рефлексивности в структуре совладающего поведения в г.Хабаровске (июнь-август 2012 г.) была проведена диагностика 90 человек, работающих в сфере «помогающих отношений» - врачи, социальные работники и педагоги. Выбор профессиональной группы был обусловлен такими критериями как:

- особый тип деятельности, требующий определенных умений и гибкости;
- условия, связанные со стрессовым ситуациям (сфера «человек-человек»),
- особый тип личности («помогающий» - альтруистичный) (По Болучевской В.В.).

Целью исследования было определение проявлений рефлексивности у личностей с различным типом совладающего поведения. Для этого исследовались уровни рефлексивности, виды рефлексии (как более общего свойства личности) и доминирующие стратегии совладающее поведения. Также исследовались такие ресурсы личности как саморегуляция (как процесс инициации и управления произвольной активностью), смысло-жизненные ориентации (как переживание индивидом онтологической значимости) и жизнестойкость (как жизненная диспозиция, препятствующая возникновению внутреннего напряжения при стрессе).

В диагностический инструментарий вошли следующие методики: «Тест смысложизненных ориентаций» (Леонтьев Д.А.), методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Фетискин Н.П.), методика «Стиль саморегуляции» (Моросанова В.И.), опросник способов совладания (в адаптации Крюковой Т.Л.), копинг-тест (Р.Лазарус), «Тест жизнестойкости» (Леонтьева Д.А.), методика измерения уровня рефлексивности (Карпова А.В.), методика на определение особенностей активизации рефлексии (Лобановой Н.А., Тутушкиной А.В.).

Полученные данные были подвергнуты итеративному кластерному анализу (метод *k* - средних), который позволил выделить 3 кластера: 1 кластер – средний уровень рефлексивности личности в сочетании с проблемно-ориентированный стилем совладающего поведения (n=27); 2 кластер - низкий уровень рефлексивности личности с проблемно-ориентированный стилем совладающего поведения (n=37);; 3 кластер – уровень рефлексивности выше среднего сочетающийся с проблемно-ориентированным и избегающим стилями совладающего поведения (n=26).

Существенные различия между кластерами по переменным (критериям, заложенным в различия) были обнаружены в результате дисперсионного анализа. Результаты дисперсии показали, что есть достоверные различия не по всем переменным. Достоверные различия между переменными показаны в таблице №1.

Стили совладающего поведения были проанализированы через специфику проявления рефлексивности в каждом из компонентов личности – мотивационном, когнитивно-оценочном, эмоционально-волевом, ценностно-смысловом и поведенческом. Учитывая, что рефлексивность свойство личности и обуславливает отношение к себе, к людям и к деятельности, мы учитывали и эти показатели.

На основании полученных результатах можно говорить о трех типах личности с разными уровнями рефлексивности, которые проявляются в совладающем поведении. **Первый кластер** составили личности (24 врача и 3 социальных работника) с выраженным *проблемно-ориентированным* стилем совладающего поведения (решение проблем, самоконтроль в ситуации). Эта группа обладает: высокой мотивацией к деятельности и целеустремленностью, способностью к планированию и программированию своей деятельности и поведения (когнитивно-оценочный компонент), представление о себе как о сильной личности (ценностно-смысловой). Но вместе с тем, характерны трудность в выделении главных целей, мотивации избегания неудач и страх перед новыми ошибками (средний уровень развития рефлексии прошлого опыта), тревожность, трудности в контроле свои эмоций, резкие перепады отношения к развитию ситуации (эмоционально-волевой компонент). При **среднем уровне рефлексивности** эта группа людей отличается высокой способностью к планированию и программированию собственных действий в стрессовой ситуации. Для таких людей свойственна общая направленность на себя и свои переживания, при этом они нуждаются в опоре и поддержке окружающих, готовы принимать помощь от других. В целом, показатели саморегуляции и самоорганизации позволяют личности успешно адаптироваться в новой ситуации.

Второй кластер составили личности (26 социальных работников, 5 врачей и 6 педагогов) также с *проблемно-ориентированным* стилем совладающего поведения

Таблица 1

Достоверные различия между переменными в исследовании

Переменные	Дисперсия между кластерами Между SS	Степень свободы между кластерами	Дисперсия внутри кластера Внутри SS	Степень свободы внутри кластера	Критерий для проверки гипотезы о неравенстве гипотез F	Уровень значимости p
Рефлексия прошлого опыта	6738,56	2	23983,88	85	11,94088	0,000027
Уровень рефлексивности	11993,09	2	25023,28	85	20,36928	0,000000
Общий уровень жизнестойкости	10941,66	2	19196,70	85	24,22398	0,000000
Вовлеченность в жизнь	1525,06	2	3740,39	85	17,32839	0,000000
Контроль жизни	1025,79	2	4399,48	85	9,90937	0,000135
Принятие риска	841,32	2	3556,40	85	10,05401	0,000120
Ориентировка на решение задач	1222,57	2	6352,88	85	8,17885	0,000564
Эмоциональный копинг	1413,64	2	6326,72	85	9,49618	0,000190
Избегание	10216,32	2	7227,27	85	60,07716	0,000000
Отвлечение	2415,20	2	2779,12	85	36,93476	0,000000
Социальное отвлечение	682,03	2	1389,05	85	20,86773	0,000000
Общий уровень саморегуляции	54,30	2	424,14	85	5,44123	0,005976
Самостоятельность (автономность)	83,80	2	466,28	85	7,63823	0,000890

(решение проблемы). Но обладают они следующими характеристиками: **низким уровнем рефлексивности** и рефлексии прошлого опыта, низкой способностью к программированию и планированию действий, слабым целеполаганием (когнитивно-оценочный компонент); повышенной жаждой риска и непереносимостью однообразных условий, стремлением к гедонистическому образу жизни (ценностно-смысловой компонент); импульсивностью, слабым эмоциональным контролем поведения (эмоционально-волевой компонент); непоследовательностью в поведении, зависимостью действий от конктретной ситуации (поведенческий аспект). Для этой категории людей характерна высокая адаптивность вследствие конкретного мышления «по ситуации», но в случаях жизненного выбора они испытывают значительные трудности, предпочитают позицию фаталиста.

Третий кластер составили личности (24 педагога, 1 врач и 1 социальный работник), использующие *как проблемно-ориентированные стратегии совладания* (решение проблем), так и стратегии *избегания* (социальная отвлеченность). Сочетание таких типов поведения обусловлен следующими характеристиками личности: **высоким уровнем рефлексивности и** развитой социально-психологической рефлексией, рефлексией прошлого опыта, высокой способностью моделирования ситуации и оценки результатов свой деятельности (когнитивно-оценочный компонент), уравновешенностью и дисциплинированностью (эмоционально-волевой), удовлетворенностью жизнью, направленностью на других, представление о себе как о сильной личности (ценностно-смысловой компонент); рациональностью и способностью строить свою жизнь в соответствии со своими целями (поведенческий аспект). При этом эти люди скорее поменяют свое отношение к ситуации (рационализируя ее), чем будут предпринимать активные действия. Отсутствие свободы своего выбора (ориентируясь на других) может возникать из ощущения, что они заложники общественного мнения (это касается «правил поведения» внутри профессии – «правильное» поведение врача или педагога). В целом отличаются хорошей саморегуляцией и адаптацией.

Таким образом, для специалистов помогающего профиля характерен проблемно-ориентированный стиль совладающего поведения (поиск решения проблемы, положительная переоценка событий, поиск социальной поддержки), ориентация в деятельности на оценку других людей («правила поведения профессионала»), жизнестойкость и готовность идти на риск, в отсутствии гарантий на успех, приверженность профессии и удовлетворенность жизнь и своей ролью в ней. Но при этом обращает на себя внимание тот факт, что выраженность рефлексивности как свойства личности влияет на выбор стиля совладающего поведения.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Уровень рефлексивности и ее проявления в разных личностных компонентах (когнитивно-оценочном, мотивационном, эмоционально-волевом, ценностно-смысловом, поведенческом) обуславливают *выбор совладания, его содержание и внешнее протекание*.

2. Рефлексивность как психическое свойство связывает в сознании человека отношение к себе, к другим, к деятельности и к миру целом. Эта связанность отражает *целостность личности* и жизненную позицию человека.

3. Процессы саморегуляции и адаптации зависят от многих ресурсов личности, но именно рефлексивность отражает *уровень субъектности личности,* согласованности ее внутренних представлений и мыслей, позволяет человеку действовать в ситуации активно и делать выбор.

4. Снижение уровня рефлексивности обуславливают низкосубъектное совладающее поведение, несмотря на то, что оно может быть направлено на разрешение проблем или решение жизненных задач.

В дальнейшем предполагается провести еще одно эмпирическое исследование среди психологов и психотерапевтов, как представителей помогающих профессий. В 2013 году планируется разработка и проведение тренинга, направленного на развитие рефлексивности и оптимизации совладающего поведения для специалистов помогающего профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болучевская В.В. Профессиональное определение будущих специалистов помогающих профессий: монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ,2010. – 264с.

2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.

3. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения\\Психол. журнал,2005.Т.26.№2.С.5-15.

4. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте \\ Вопросы психологии.1990.№3.С.25-36.

FEATURES OF DISPLAY OF REFLEXIVITY OF THE PERSON WITH VARIOUS TYPES COPING BEHAVIOR

© 2012

A.A. Bekhter, the teacher of chair of psychology
Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk (Russia)

Keywords: reflection, reflexivity, coping behavior.
Annotation: The article reflects the results of empiric research of reflexivity in the structure of coping behavior on the example of specialists of helping professions. On results research the types of personality are distinguished with the different level of reflection and coping behavior.

УДК 378.14.015.62

ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ И ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В ВУЗЕ

© 2012

А.В. Богданова, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: управление качеством, качество образования, информационные и коммуникационные технологии.
Аннотация: В статье рассмотрены социально-экономические и технологические факторы, которые повлияли на процессы управления качеством в вузах, в том числе качества образования, и выявлены их характерные особенности.

В конце прошлого столетия широкое распространение получили новейшие технические достижения и технологии их применения. Именно они обеспечили структурные сдвиги во всех общественных институтах, включая систему высшего образования, и появление новых возможностей и перспектив. Появление современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) нарушило стабильность до того довольно консервативной системы высшего образования. Становление электронно-прозрачного глобального информационного пространства с возможностью мгновенного доступа практически к любой вызвало рост конкуренции между вузами и необходимость быстрых, решительных и организованных действий с их стороны. С одной стороны высшее образование стало более доступным, с другой – постоянно росла номенклатура направлений и программ подготовки, выпуск по отдельным направлениям стал уменьшаться из-за большого их количества, впервые остро встал вопрос о необходимости качественного контроля образовательных результатов и процессов функционирования вузов.

Двадцатое столетие для развитых стран стало веком всеобщего контроля и управления качеством продукции и услуг. Конкуренция стала более выраженной в сфере организации внутренних процессов и управления, способности интегрировать усилия, ресурсы для достижения поставленных целей [1]. Основой работы российских вузов стала их гибкость. Система высшего образования и национальная экономика все теснее взаимосвязаны между собой. В российской практике появилось понятие управления качеством образования – важнейшая ступень в эволюции вузов и всего общества. Ставшие доступными ИКТ позволили им оптимизировать множество бизнес-процессов в вузах, подойти к вопросу управления качеством через построение единого информационно-коммуникативного пространства [2, 3].

Благодаря ИКТ появилась возможность не просто контролировать качество образовательных результатов численными методами, но и оценивать их согласно образовательным стандартам третьего поколения, имеющим ярко выраженную компетентностную ориентацию. Более того, ИКТ оказались крайне полезными в вопросах сбора информации систем менеджмента качества, способными в высокой степени влиять на происходящие процессы, оказывать значительные управляющие воздействия [4]. Таким образом, претерпела изменения сама идея управления качеством вузе, перестав ограничиваться только качеством образовательных результатов, существенно расширив рамки и включив в себя оптимизацию всех бизнес-процессов.

В настоящее время концепция управления качеством образования в вузах опирается на пять основных принципов:

- оптимизация управления основными ресурсами (персонал, финансы, технологии и т.д.);
- разработка наиболее корректной системы контроля качества и минималистских стратегий;
- подвижность и организация полностью интегрированной структуры, в которой информационные потоки пронизывают все службы и отделы, что дает постоянную готовность к смене стратегии и позволяет динамично реагировать на происходящие перемены;
- общие цели - весь персонал вуза работает не только для выполнения собственных обязанностей, но во имя целей и задач вуза в целом;
- расширение, создание гибкого информационно-коммуникативного пространства вуза, постоянная готовность к изменению тактики, освоению и эксплуатации новых технологий [5].

Процесс управления качеством в вузе осуществляется на практике в различных формах, от контроля отдельных процессов до мониторинга и управления работой вуза в целом. При этом можно выделить два составляющих принципа в рамках управления качеством: контроль и оптимизация бизнес-процессов в вузе; управление качеством предоставляемых образовательных услуг и получаемых образовательных результатов. Общим для обоих принципов является то, что все действия выполняются всегда с учетом желаемого результата. Различие – повышение качества образовательных услуг и результатов не всегда ведется через оптимизацию бизнес-процессов и не всегда приводит к ней во втором случае.

Общие тенденции развития концепции управления качеством образования в вузах отражают закономерности развития мировой системы высшего профессионального образования и носят универсальный характер [6]. К таким закономерностям можно отнести: интеграцию экономики, технологий и образования [7]; диверсификацию форм и направлений подготовки [8]; развитие непрерывного образования [9]; использование новейших ИКТ [10]; появление общемировых стандартов и обязательное следование им [11]; ориентацию на общечеловеческие ценности, гуманизацию образования, воспитание социально активной интеллектуальной самодостаточной личности [12].

В контексте перечисленных закономерностей управление качеством в современной системе образования опирается на следующие принципы:

- оптимизация и повышение эффективности всех процессов (сочетание рациональных условий и механизмов

организации как образовательной, так и административно-управленческой деятельности, достижение требуемых результатов в поставленные сроки с минимальными ресурсными затратами);

- системность (выявление связей и функциональных зависимостей между подразделениями и процессами вуза в едином информационно-коммуникативном пространстве профессионального образования);

- сочетание интересов вуза, потребителей его услуг и контролирующих органов (целевая ориентация функционирования вуза, основанная на потребностях, интересах всех субъектов образования, социальном и государственном заказе);

- объективность (управление качеством с учетом существующих условий, реальных возможностей вуза, требований целевой аудитории, законодательства РФ, глобального развития высшего профессионального образования);

- гуманизация (ориентация системы менеджмента качества и всех существующих процессов на установление и развитие отношений взаимного уважения между всеми участниками);

- научность (установление законов и закономерностей, раскрывающих сущность управления качеством на основе социальных, экономических, политических и других значимых изменений в стране и мире).

Повышение роли управления качеством в общем смысле и управления качеством образования в частности в регулировании процессов развития образовательной системы в последнее десятилетие принято считать определяющим фактором высокой конкурентоспособности европейских вузов, а также обеспечения роста интеллектуального потенциала молодежи. Ведущими университетами созданы весомые предпосылки для динамичного внедрения систем и принципов управления качеством в педагогической практике. Мир движется в направлении образования единого информационно-коммуникативного пространства, где качество образования, четкость и неизбыточность бизнес-процессов управления вузами играют главную роль.

Между тем необходимо иметь в виду, что концепция управления качеством родилась в промышленном производстве и не все ее основополагающие принципы могут быть применены к образовательному процессу и процессу административного управления в вузе. По этой причине сложились качественно отличные от первоначальных механизмы управления качеством образования. Эти отличия становится особенно выразительным, если рассмотрение вести от целей: задаются ли они собственно логикой учебного процесса; обусловливаются внешними обстоятельствами; определяются руководством и персоналом вуза. Важнейший принцип, лежащий в основе работы вуза с самого момента его появления, – максимальная эффективность деятельности (повышение объема привлекаемых абитуриентов, снижение затрат, рост удовлетворенности заказчиков – работодателей, вышестоящих организаций и самих студентов, - и максимизация качества образовательных результатов, востребованность выпускников на рынке труда). Как следствие, одним из определяющих показателей успеха вуза является стремление к лидерству в какой-либо сфере или захват определенной социально-экономической ниши.

Значимой чертой последнего десятилетия считается становление общества и всех его институтов, где в основе лежат наиболее совершенные ИКТ. Цель функционирования любого вуза – высокий уровень профессиональных компетентностей, знаний и навыков выпускников. В то же время вуз – сложная система, которая представляет собой совокупность информационных подсистем и коммуникаций, для выявления и описания которых может быть использована структурная декомпозиция. Можно выделить следующие функциональные области для декомпозиции: условия работы вуза, образовательный процесс, научно-исследовательская деятельность, ресурсообеспечение (финансы, персонал и т.д.). Функциональные области характеризуют предметную область, которая, в свою очередь, описывается перечнем объектов, их свойствами и методами, связями. Таким образом, внешняя модель работы вуза, как системы S, в общем случае может быть описана следующим образом:

S = INPUT + CONTROL + GOALS + RESOURCES + PROCESS,

где INPUT – исходные параметры работы вуза, CONTROL – управляющее факторы и воздействия со стороны внешней среды, GOALS – цели, RESOURCES – ресурсы, PROCESS – процесс преобразования исходных параметров в выходные.

Внутренняя модель вуза, как системы S, в общем случае описывает свойства, поведение и связи между подсистемами и выглядит следующим образом:

S = OBJECTS + FUNCTIONS + RELATIONS + MANAGEMENT + ALIAS,

где OBJECTS – подсистемы, подразделения вуза, FUNCTIONS – их функции, RELATIONS – информационные и коммуникационные связи между ними, MANAGEMENT – административные процессы управления внутри вуза, ALIAS – предметная область работы вуза – образование.

С точки зрения становления информационного общества и бурного развития сектора ИКТ на функционирование вуза оказывают серьезное влияние несколько факторов (рис. 1).

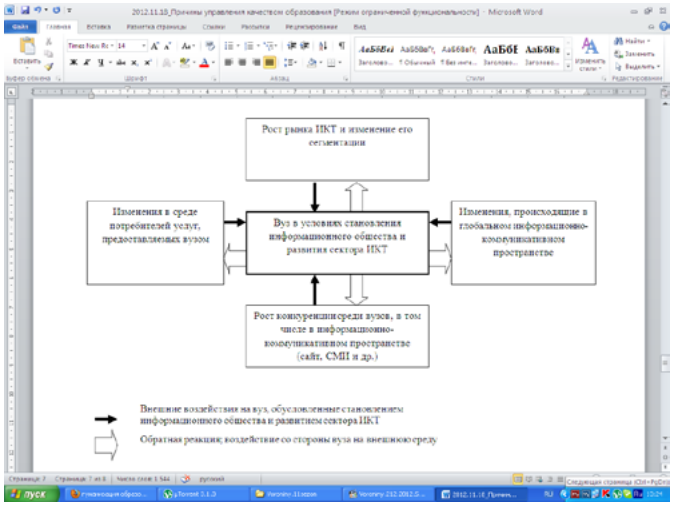


Рис. 1. Взаимодействие вуза, использующего ИКТ, с внешней средой

Результатом взаимодействия вуза с внешней средой, основанного на появлении и использовании ИКТ, является постоянная необходимость качественных изменений в его работе и, как следствие, развитие систем управления качеством в вузе. Первый из перечисленных на рис. 1 факторов связан с происходящими изменениями в среде пользователей и услуг, предоставляемых вузом, в первую очередь – образовательных. Сегодня потенциальные студенты экономно относятся к средствам и собственному времени, благодаря чему большое значение приобретает доступность и оптимальные характеристики образования. Второй существенным образом обусловлен постоянным ростом возможностей современных ИКТ, который позволил вывести управление качеством на новый уровень, автоматизировав большинство функций процессов.

Изменения в глобальном информационно-коммуникативном пространстве – третий выделенный фактор – изменяют ситуацию на конкурентном рынке образовательных услуг и напрямую увязаны с четвертым фактором – от обычного обучения студентов вузы переходят к разработке новых концепций образования, участию в мировых эволюционных процессах. Появление ИКТ создало предпосылки для применения современных форм и методов инфор-

мационного анализа в образовательной деятельности [13, 14, 15], применения механизмов управления качеством в вузах с высокой степенью эффективности. Появился мощный источник информации – информационно-коммуникативное пространство разного уровня. Для активного использования этой информации в интересах управления качеством сегодня создаются новые ИКТ, усиливается информационный обмен. Информационная инфраструктура современного вуза включает в себя множество разномасштабных, разнородных сетей и систем. Для слаженной и эффективной работы ее механизмов необходима управляющая платформа корпоративного масштаба с интегрированными инструментальными средствами, основанная на принципах управления качеством.

Современные ИКТ и формируемое на их базе информационно-коммуникативное пространство имеют немалый потенциал для повышения качества всех процессов в вузе [16]. Но в полной мере этот потенциал может быть реализован только при условии, что деятельность вуза будет строиться с направленностью на инновационную модель, главными чертами которой являются гуманизация образования, личностная ориентация, направленность на развитие творческих способностей и социальных ценностей.

Причины появления и характерные особенности управления качеством в вузе наглядно демонстрируют, что средства ИКТ обладают огромными возможностями в данной области. Они не только позволяют получать информацию и осуществлять аналитическую проверку данных, но и постоянно накапливать информацию о результатах работы системы менеджмента качества, в частности, результатах корректирующих воздействий и проектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. №4. С. 200-209.
2. Дмитриев Д.А. Современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №3. С. 24-29.
3. Лапинский В.В. Методология проектирования информационной образовательной среды // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 68-69.
4. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
5. Аниськин В.Н. Формирование и развитие холистичной информационно-образовательной среды вуза (на примере факультета математики, физики и информатики ПГСГА) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 219-223.
6. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.
7. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №3. С. 13-16.
8. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. 4(18). С. 504-510.
9. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 356-358.
10. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 128-132.
11. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.
12. Дудко Н.В. Общая философия развития украинской системы высшего образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 39-42.
13. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №3. С. 36-42.
14. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 78-83.
15. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.
16. Богданова А.В. Сайт высшего учебного заведения как инструмент привлечения абитуриентов // Электронные ресурсы в непрерывном образовании («ЭРНО-2011») / Сб. мат-лов II Международного научно-методического симпозиума / Ростов-на-Дону, 2011. – С. 212–215.

REASONS AND FEATURES QUALITY MANAGEMENT IN HIGH SCHOOL

© 2012

***A.V. Bogdanova*,** candidate of pedagogical sciences, head of department of quality management and optimization of business-processes
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: quality management, quality of education, information and communication technologies.

Annotation: The article deals with socio-economic and technological factors that affect the processes of quality management education and identified their characteristics.

УДК 371.147

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН “НИ ОДНОГО ОТСТАЮЩЕГО РЕБЕНКА” КАК НОВАЯ СТРАТЕГИЯ УЛУЧШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В США

© 2012

***Я. В. Бондарук*,** аспирантка
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: профессиональное усовершенствование учителей, система повышения квалификации, реформирование образовательной системы.

Аннотация: Статья посвящена исследованию новых стратегий улучшения профессионального усовершенствования учителей в США. Определено влияние образовательного документа “Ни одного отстающего ребёнка” на современную систему повышения квалификации учителей в США.

Реформирование современной образовательной системы в мире является необходимым условием прогрессивного развития каждой страны. В этом случае профессиональная деятельность учителя в средней школе привлекает внимание многих учёных, считающих, что именно высококвалифицированные учителя, которые постоянно

усовершенствуют профессиональные знания и умения, способны применять свои навыки с различных областей науки на практике.

Сегодня педагогическая деятельность учителя должна быть направлена на качественный результат, всестороннее развитие личности учащихся, которые готовы к глобальным изменениям современности. Актуальность нашего исследования обусловленна стремительным развитием общества, новыми требованиями к различным сферам человеческой деятельности, в том числе и к системе повышения квалификации учителей. Такой подход требует более глубокого изучения причин реформирования процесса профессионального усовершенстования учителей.

Проблема развития и усовершенствования системы повышеня квалификации учителей, котрая соответствует большинству требованиям современности, не является новой в педагогической науке. Организацию системы повышения квалификации учителей изучают отечественные и зарубежные исследователи: Н. Мукан, И. Титаренко, Н. Билык, В. Олийнык, Н. Чепурна, К. Юн, Т. Дункан, С. Браян, Л. Дарлинг-Хаммонд, В. Хавлей, Л. Валли, Б. Джойс, Б. Шоверс, А. Чарлз, А. Коул, Д. Берлинер и другие.

Однако, следует отметить, что вопрос о новых стратегиях развития профессионального роста учителей в развитых странах, в том числе и в США, и необходимости реализации образовательных реформ, направленных на улучшение качества преподавания в школе в XXI веке, в отечественном научном мире является недостаточно изученным. Мы считаем, что изучение опыта США в образовательной сфере есть ценным для улучшения и реформирования отечественной системы, поскольку вопрос профессионального роста учителей на протяжении всей педагогической деятельности в США считается одним из главных приоритетов развития страны.

Цель нашого исследования заключается в попытке решения этой проблемы. Мы назначили следующие задачи: проанализировать один из главных образовательных документов США XXI века и определить его влияние на профессиональное усовершенствование учителей школ этой страны.

Улучшение системы повышения квалификации учителей является главным компонентом формирования и развития современной школьной системы и улучшения успеваемости учеников в США. Образовательная политика этой страны устремленна на профессиональное усовершенствование учителей, которые должны уметь работать с разными детьми, быть проинформированны о современных направлениях обучения учеников, хорошо владеют учебным материалом, используют эффективные методы обучения в педагогической деятельности. Кроме того, современное стремительное развитие разных сфер деятельности человечества предусматривает постоенное профессиональное усовершенствование учителей, основанное на гуманистических ценностях образования, которые являются основой демократического общества.

Тем не менее, уровень организации учебы учителей в системе повышения квалификации этой страны желает лучшего. Так, 42% учителей США считают, что обучение за программами профессионального развития не улучшит их педагогическую деятельность и успеваемость учеников, поскольку эти программы не соответствуют их профессиональным потребностям [6].

Утверждение федерального закона “Ни одного отстающего ребёнка” (No Child Left Behind Act – NCLB, 2001) предусматривает урегулирование сложившейся ситуации в стране. Многие исследователи считают, что этот закон является продолжением закона “О начальном и среднем образовании”, принятом еще в 1965 г., и ставшем главным образовательным документом, определяющим стандарты высококачественного профессионального развития учителей и успешного функционирования школьной образовательной системы [7].

Исследуя стандарты профессионального роста учителей в США, Н. Мукан утверждает, что согласно определению, данному в программе NCLB, профессиональный рост, который основывается на стандартах профессионального развития, определенных Национальной радой с развития персонала США (National Staff Development Council), необходим для усовершенствования знаний учителей из дисциплины, которую они преподают; интеграции учителей в процесс разработки качественного планирования занятий в школе; исследования и критического оценивания успеваемости учеников согласно с образовательными стандартами [1, с. 275-282].

В 2011 г. были внесены последние изменения в характеристику стандартов профессионального развития, которая соответствует новой стратегии реформирования, означенной в NCLB:

1. Учебные сообщества учителей способствуют непрерывному профессиональному усовершенствованию, способствуют развитию коллективной ответственности и цели обучения;

2. Ресурсы (оказывание предпочтения, мониторинг, координация ресурсов для обучения учителей);

3. Обучение объединяет теорию, результаты последних исследований, модели социального обучения с целю достижения желаемого результата;

4. Обучение в системе повышения квалификации учителей соответствует потребностям педагогической деятельности и стандартам обучения учеников;

5. Качественный профессиональный рост учителей зависит от квалифицированного руководства, которое развивает возможности учителей и поддерживает их в профессиональном развитии;

6. Обучение учителей с целью повышения квалификации должно включать использование разной информации для планирования, оценивания и успеха профессионального роста;

7. Профессиональное развитие учителей, повышающее эффективность их педагогической деятельности, которая оценивается в улучшении успеваемости учеников, зависит от реализации новых знаний и умений на практике [5].

Таким образом, современные исследователи образовательной системы США отмечают, что профессиональность учителя является самым главным фактором, улучшающим успеваемость учеников. Закон NCLB только подтверждает особое значение учителей и увеличивает полномочия штатов в организации и оценке их профессионального роста, отображающегося на качественном обучении учеников.

Законопроект предусматривает ряд мер для улучшения качества повышения квалификации учителей и их ответственности за успеваемость каждого ученика. Отметим, что главный акцент был сделан на качество образования в системе повышения квалификации учителей гуманитарных и естественных наук с целью усовершенствования результатов тестирования учащихся за международной программой PISA с математики и гуманитарных наук. Закон был разработан на 12 лет и вступил в действие в 2002 году как “федеральный план равномерного распределения квалифицированных, опытных учителей во все школы страны” [3, с. 2]. Предусмотрено, что к 2014 году высококвалифицированный учитель-профессионал будет обучать каждого ребёнка в школе, независимо от его социального статуса и умственных способностей.

Таким образом, мы считаем, что NCLB является новой современной стратегией профессионального развития учителей в американской системе повышения квалификации.

В законе NCLB по-новому рассматривается цель профессионального роста в системе повышения квалификации учителей и новый подход к обучению учеников в школах США. В документе обозначены четкие рекомендации для организации обучения учителей в системе повышения квалификации:

1) профессиональное развитие должно быть длительным, интенсивным, ориентированным на улучшение показателя успеваимости учеников, и иметь позитив-

ное и существенное влияние на педагогическую деятельность учителей;

2) обучение в системе повышения квалификации учителей должно базироваться на государственных образовательных стандартах США и на стандартах успеваимости учеников и их оценивания;

3) обязательное непрерывное усовершенствование знаний предмета, который преподает учитель в школе;

4) усовершенствование старых и изучение нових эффективных подходов к обучению учашихся, которые научно обоснованы;

5) обучение в системе повышения квалификации соответствует профессиональным требованиям учителей и постоянно усовершенствуется с помощью оценивания профессиональности учителей и успеваимости учеников [9, с. 1-2].

Нет сомнения, что вишеуказанные рекомендации положительно влияют на организацию профессионального роста в системе повышения квалификации учителей в США.

Если до 2001 г. степень бакалавра для учителей школ была необязательна, то после утверждения законопроекта каждый учитель должен иметь, как минимум, степень бакалавра, защитить сертификат педагогического образования и компетентно использовать профессиональные знания и умения на практике. Законом было предусмотрено, что эти изменения в профессиональном развитии учителей должны были состояться в течение 4-5 лет (до 2007 г.) [4].

Следует отметить, что в этом случае профессиональный рост молодых учителей и учителей, начавших педагогическую карьеру к утверждению закона NCLB, направлялся на подтверждение обязательного сертификата педагогического образования, на усовершенствование профессиональных знаний и умений, качество которых определялось результатами обязательных государственных тестов. Однако, уровень сложности тестов был разный, что объяснялось разным опытом педагогической деятельности учителей.

Молодые учителя начальной и средней школы, имеющие степень бакалавра, должны были пройти элементарный государственный тест по дисциплинам, которые они преподавали в школе. Так они подтверждали сертификат педагогического образования и достаточный уровень своей профессиональности. Но, самым сложным была органиция профессионального роста учителей, которые работали в школе еще к утверждению закона NCLB. Кроме теста, учителей оценивали за общей государственной аттестационной программой, они должны были пройти обучение с целью получения научной степени или написать научно-исследовательскую работу, подтверждавшую их профессиональность. Кроме того, еще одно условие профессионального роста заключалось в том, что учителя должны были подтвердить качество профессиональных знаний и умений по «окончательному, объективному, установленному определенным штатом, стандарту оценивания» (High, Objective, Uniform State Standard of Evaluation - HOUSSE) [4, с. 34].

Таким образом, программа NCLB четко обозначает направление профессионального роста учителей с разным квалификационным уровнем: улучшение стандартов профессиональной подготовки и лицензирования для молодых учителей; усовершенствование знаний из предмета и освоение новой стратегии обучения учеников для учителей со стажем работы (3 и более лет).

Но, несмотря на общее положительное влияние NCLB на организацию профессионального усовершенствования учителей в США, анализ реализации вышеуказанных положений закона в некоторых штатах (Калифорния, Джорджия, Пенсильвания), проведенный известным исследователем Б. Стечером, доказывает, что этот документ внес как позитивные, так и негативные изменения в педагогическую деятельность учителей и учебу учеников. Учёный утверждает, что после принятия закона “Ни одного отстающего ребёнка” в США увеличился интерес ведущих деятелей страны к поиску альтернативных способов улучшения успеваемости учеников в школе, к усовершенствованию школьных учебных планов и профессионального развития учителей. Вместе с тем в профессиональном развитии учителей уменьшилось количество часов для решения сложных педагогических проблем, для усовершенствования методики преподавания, дисциплины и оценивания учеников [4, с. 43-44].

Анализированный законопроект дал возможность штатам контролировать участие учителей в высококачественном профессиональном обучении. Исследования показывают, что большинство из традиционных подходов к профессиональному развитию учителей являются не эффективными. Организация обучения на рабочем месте рассматривается как пассивная форма восприятия новых идей и информации об обучении учеников. Короткие групповые семинары и конференции не соответствуют профессиональной необходимости учителей как учащихся [8, с. 32]. “Взрослые” ученики нуждаются в активном, проблемном, коллективном обучении, цель которого заключается в решении проблем, с какими сталкивается учитель в течении каждодневной педагогической практики.

Поэтому, для решения этой проблемы сегодня в США существует много дополнительных подходов к организации профессионального усовершенствования – альтернативные формы обучения учителей, которые способствуют взаимопомощи учителей, поиску новых подходов к эффективной организации обучения учеников и улучшения их успеваемости [2, с. 29].

Таким образом, закон “Ни одного отстающего ребёнка” способствует эффективной организации современного профессионального развития учителей, проливает свет на составляющие обучения в системе повышения квалификации учителей США, которые предоставляют возможность педагогам улучшить знания из дисциплини, усовершенствовать профессиональные умения, понять, как ученик думает и учится.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мукан Н.В. Стандарти професійного розвитку педагогів у США.// Вісник Львівського університету імені Івана Франка. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25. – С. 275-282.

2. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching.// Teachers College Record, 2001. – No.103. – 42 p.

3. Plan for Equitable Distribution of Qualified Teachers. / Washington, DC: Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, 2011. – 20 p.

4. Stecher Brian M. Reauthorizing No Child Left Behind : facts and recommendations. - Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2010. – 98 p.

5. The international nonprofit association of learning educators. Standards for Professional learning [Электронный ресурс] – Режим доступа: http:www.learningforward.org/standards-for-professional-learning#.ULdVEWckPk9

6. The Teaching Commission. Teaching at risk: A call to action. – New York: The Teaching Commission, The CUNY Graduate Center, 2004. – 64 p.

7. U.S. Department of Education. Elementary and Secondary Education Act (NCLB) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http:www.ed.gov/esea

8. Wei R. C., Darling-Hammond L., Andree A., Richardson N., Orphanos S. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. - Dallas, TX. National Staff Development Council, 2009. – 152 p.

9. Yoon K. S., Duncan T., Lee S. W.-Y., Scarloss B., & Shapley K. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007 - No. 033). - Washington, DC: U.S. Department of Education, 2007. - 62 p.

THE NO CHILD LEFT BEHIND ACT AS A NEW STRATEGY OF THE IMPROVEMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE USA

© 2012

Y.V. Bondaruk, postgraduate student
Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnitsky, Cherkasy (Ukraine)

Keywords: teachers' professional improvement, the system of teachers' professional development, the reformation of the educational system.

Annotation: The article is devoted to the study of new strategies for development of teachers' professional improvement in the USA. The influence of The No Child Left Behind Act on the state-of-the-art in the system of teachers' professional development was defined.

УДК: 371.13

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ВЕНГРИИ В НАЧАЛЕ НОВОГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

© 2012

Е.И. Боркач, кандидат физико-математических наук, проректор
Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци II, Берегово (Украина)

Ключевые слова: подготовка учителей; высшее образование; Венгрия.

Аннотация: Двухступенчатая модель высшего образования в Венгрии, внедренная в результате присоединения к Болонскому процессу, позволила унифицировать и синхронизировать подготовку учителей по всей стране, однако, создала существенные различия в качестве подготовки по основному и дополнительному направлениям, резкому уменьшению количества студентов, избравших учительскую специальность.

ВВЕДЕНИЕ

Весь цивилизованный мир находится в непрерывном поиске новых, демократичных способов организации системы образования, которые позволили бы повысить ее эффективность и обеспечили бы быстрое обновление содержания образования в соответствии с требованиями рынка труда. Имплементация норм Болонского процесса привела к основательному преобразованию системы высшего образования во всех странах-участницах. В каждой из них переход к двухступенчатой модели подготовки педагогических кадров вызвал много дискуссий и имел свои характерные особенности. Изменения, вызванные вхождением в Болонский процесс, еще больше обострили интерес к теоретическому и практическому опыту европейских стран, которые уже осуществили или только осуществляют реформу собственной системы образования. Одной из таких стран является Венгрия.

Болонские преобразования высшего образования, задания, связанные с созданием единого европейского пространства высшего образования (осуществление реальной мобильности студентов, трансфер кредитов, взаимное признание дипломов и т.п.), требуют согласования содержания и структуры подготовки студентов в вузах стран-участниц. Этот процесс продолжается уже более десятилетия. Изменения в системе высшего образования практически всюду происходят параллельно с реформой среднего образования. В связи с этим начался поиск путей улучшения профессиональной и практической подготовки будущих учителей. Подготовка педагогов является особенной областью взаимодействия среднего и высшего образования. Именно в этой области эти два уровня образования становятся друг для друга ресурсом и заказчиком на рынке труда. Выпускники средних учебных заведений вступают в высшие учебные заведения, а те готовят одного из ключевых игроков системы образования – учителя, с его профессиональными, дисциплинарными и педагогическими компетентностями. Таким образом, от эффективности подготовки учителей в будущем будет зависеть успех реформы всей системы образования.

Подъем на новый уровень профессиональной и практической подготовки будущих учителей является одним из важнейших заданий начала третьего тысячелетия. В прошлом десятилетии реформа подготовки учителей охватила многие страны Европы, в том числе и Венгрию, где болонские преобразования высшего образования также проходили параллельно с обновлением системы среднего образования.

Цель данного исследования заключалась в том, чтобы установить эффективность и основные следствия трансформации подготовки учителей в Венгрии, призванной обеспечить ее интеграцию в Единое европейское пространство высшего образования, соответствие европейским стандартам.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Для решения поставленных исследовательских задач автором был проведен анализ нормативно-правовых документов, учебной документации, специальной литературы по теории и практике подготовки учителей в Венгрии.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

История венгерской системы образования может быть охарактеризована как непрерывный процесс преобразования в соответствии с требованиями времени, а в последние два десятилетия этот процесс наполнился новым содержанием, отображая евроинтеграционную направленность политических преобразований в стране и трансформацию систем высшего образования стран континента. Начиная с 1989 года, Венгрия последовательно продолжает преобразование собственной системы образования и системы подготовки научных кадров в соответствии с общеевропейскими нормами. В системе образования страны состоялся переход от административно-командного к демократичному способу руководства, были созданы благоприятные условия для болонских преобразований высшего образования.

Еще во второй половине 20-го столетия обучение на педагогических факультетах было более чем престижным для части населения Венгрии, показателем чего были неизменно высокие вступительные конкурсы на эти специальности в вузах страны. Произошедшие в Венгрии политические и социально-экономические изменения коренным образом изменили систему социальных ценностей. Утратила свой былой престиж и профессия педагога. Присоединение Венгрии к Болонскому процессу и переход к двухступенчатой системе подготовки повлекли за собой и серьезные изменения в системе высшего образования. Подготовка бакалавров и магистров сменила подготовку специалистов в институтах и университетах. Переход состоялся практически по всем специальностям, за исключением тех, для которых деление подготовки на два этапа было нецелесообразным. В частности, студенты шести специальностей и сейчас проходят интегрированную, неразделенную подготовку. Это будущие врачи, ветеринары, фармацевты, стоматологи, юристы, архитекторы. В связи со специфичным характером подготовки, диплом о базовом образовании по этим специальностям

не выдается.

В 2003-2004 учебном году во всех высших учебных заведениях Венгрии была внедрена кредитно-модульная система. Кредит является единицей измерения усилий студента, необходимых для исполнения предписаний учебного плана. Один кредит соответствует 30 часам учебного времени, а учебная нагрузка одного полугодия составляет 30 кредитов.

После длительной подготовки в 2006-ом году были утверждены программные и квалификационные требования подготовки учителей. В соответствии с ними часть учебного времени отводится на изучение психолого-педагогических дисциплин, а также методики обучения предметам, предусмотренным основной и дополнительной специальностями [1]. Целое полугодие отводится на непрерывную учительскую практику. По существу, на всех педагогических специальностях началось внедрение последовательной модели подготовки, в соответствии с которой овладение педагогическими компетенциями возможно лишь после получения базового высшего образования. Выпускники вузов получают право занимать должность учителя и преподавать в школе только после получения магистерского диплома.

Благодаря утверждению единых программных и квалификационных требований с 2006-2007 учебного года базовая подготовка во всех вузах Венгрии стала осуществляться по единым образовательным программам. Различия содержатся лишь в их вариативной части. Срок базовой подготовки, как правило, составляет три года, а магистерской – два.

В целом, двухступенчатая система подготовки учителей должна была сменить сложившуюся в прошлом столетии систему подготовки учителей в институтах и университетах, а также устранить не только различия в уровне подготовки выпускников, но и социальное напряжение, порождавшееся большей престижностью подготовки учителей в университетах [2]. Однако уже с первых шагов преобразований в Венгрии стало ясным, что подготовка педагогов является наиболее сложным звеном Болонского процесса. Поэтому при разработке новой системы с самого начала высказывались сомнения по поводу успешности решения данной проблемы [3]. Тогда же стали очевидными сложности осуществления реальной мобильности студентов и преподавателей на всех уровнях и во всех формах подготовки [4]. Вскоре были разработаны программы магистерской подготовки, также единые для институтов и университетов, однако всем было очевидно, что магистерская подготовка в основном будет проходить в университетах.

Ныне подготовка студентов в вузах Венгрии проводится по трем типам специализаций: академической, прикладной и учительской. Целью академической специализации является подготовка исследователей. Сюда отбирают лучших студентов. Прикладная специализация направлена на подготовку студентов к практическому применению профессиональных знаний на технологическом, инженерном уровне или при роботе с высокотехнологичным оборудованием в различных отраслях экономики. И только учительская специализация готовит учителей и дает возможность получения двух учительских специальностей. Студенты выбирают специализацию в конце второго семестра. Смена специализации возможна в конце третьего и четвертого семестров. Это требует создания соответствующей структуры обучения. Но она формируется так, чтобы лучшие студенты каждой специализации могли продолжить подготовку по программе академической специализации. Чтобы получить учительскую квалификацию, абитуриент уже при поступлении в вуз должен выбрать такую программу базовой подготовки, освоение которой позволит ему продолжить обучение в магистратуре по программе подготовки учителей.

Учитывая требования системы общего среднего образования и в интересах повышения шансов выпускников на трудоустройство, подготовка учителей в Венгрии проводится по двум направлениям, несмотря на то, что набор абитуриентов проводится на одно направление. Основным направлением учительской специальности может быть: филология (иностранные языки); венгерская филология; математика; история; коммуникация; человек и общество; педагогика; биология; физика; химия; география; визуальная культура и культура окружающей среды; информатика; природоведение; физическое воспитание. Есть и такие учительские направления, которые могут быть только дополнительными, то есть изучаться параллельно с первым или при получении второго диплома. Среди них: подготовка к преподаванию школьной дисциплины на иностранном языке; подготовка к выполнению воспитательных заданий специальных общеобразовательных учреждений; учительские специальности логопеда, преподавателя философии, деловодства. Объединение учительских специальностей в Венгрии является произвольным. При выборе студентами учительской специализации, наряду с их личными наклонностями, основным аргументом является значительная часть общих нормативных дисциплин основного и дополнительного направлений. Типичным являются объединение физики и математики, биологии и химии, математики и информатики и т.п. Если студент не воспользовался возможностью выбрать второе учительское направление, то он может это сделать после получения первой учительской квалификации, проучившись еще два полугодия.

Студенты-первокурсники, избравшие учительскую специализацию, на основном направлении, как правило, осваивают 100 кредитов. В качестве специализации они должны избрать базовый модуль второго учительского направления (объемом 50 кредитов) и освоить курс психолого-педагогических дисциплин (объемом 10 кредитов). Еще по 10 кредитов студенты набирают, изучая дисциплины по собственному выбору и готовя квалификационную работу. Только так возможно получить базовое образование для продолжения подготовки по магистерской программе и получения второй квалификации.

Психолого-педагогический блок базовой подготовки учителей должен обеспечить ознакомление студентов с психологическими и педагогическими знаниями, которые являются основой для дальнейшей учительской подготовки, профессиональной ориентации. На это отводится минимум два полугодия [1].

По содержанию модули психолого-педагогического блока базовой подготовки учителей, как правило, входят в курсы теоретических основ психологии, истории педагогики, социальной педагогики, введения в специальность. В частности, сюда входят такие содержательные аспекты:

а) сущность учительской профессии, воспитательной и учебной работы; исторически обусловленная общественная, культурная и экономическая роль образования;

б) научные основы обучения, основные парадигмы науки воспитания, исследовательские методы, методы получения профессиональных знаний;

в) основные знания о человеке и детях; средства и методы изучения учащихся и собственной профессиональной мотивации;

г) основные характеристики целей и средств воспитания, обучения;

д) развитие навыков общения; возможности применения информационно-коммуникационных технологий в обучении.

Соотношение теоретической и практической подготовки в этом блоке составляет 60% к 40%. При этом усвоение знаний пунктов в) и д) происходит на занятиях малыми группами.

Студент, избравший учительскую специализацию, в ходе подготовки также готовит портфолио, которое может использоваться при поступлении в магистратуру.

Будущие учителя, прошедшие магистерскую подготовку на базе бакалавриата, должны быть готовы выполнять типичные задачи деятельности, связанной с преподаванием, педагогическими исследованиями, планированием и

развитием в сфере общего и профессионального образования, образования взрослых, продолжением обучения в докторантуре.

Общий объем магистерской подготовки составляет 150 кредитов. Из них 120 кредитов – это собственно теоретическая подготовка на протяжении четырех семестров, а 30 – учительская практика в течение одного полугодия в конце обучения.

Одной из важнейших задач магистерской подготовки учителя должно было стать устранение количественных и качественных отличий в знаниях студентов, образовавшихся в результате асимметричности подготовки учителя по двум направлениям в бакалавриате. Поэтому в магистратуре 30 кредитов отводятся на изучение методики преподавания, дисциплины свободного выбора студента и на учебные дисциплины профессиональной магистерской подготовки. Вместе со 100 кредитами бакалаврской подготовки это составляет 130 кредитов.

Из 50 кредитов магистерской подготовки по дополнительной специальности 20 кредитов отводится на устранение различий в подготовке по основной и дополнительной специальностям, а 30 – на профессиональную магистерскую подготовку, то есть ровно столько, сколько и на основном направлении. Таким образом, на дополнительном направлении в бакалаврской и магистерской подготовке будущие учителя осваивают учебный материал объемом в 100 кредитов, то есть на 30 кредитов меньше, чем на основном направлении (табл. 1).

Основные ее виды и формы таковы [1]:

– педагогическая практика в рамках педагогической и психологической подготовки. Ее цель – ознакомление студента со спецификой педагогической работы, развитие его общих педагогических способностей, наработка навыков в применении методов профессиональной работы, работы с детьми, самопознания, управления конфликтами. В ходе практики студент посещает уроки, анализирует их и проводит микрообучение минимум 30 часов. Эквивалент практики составляет минимум 3 кредита.

– групповая практика. Проводится в рамках профессиональной подготовки под руководством преподавателя-методиста и включает 60 часов пассивной практики по каждому направлению учительской подготовки, избранному студентом, обсуждение и самостоятельное проведение минимум 15 уроков, занятий (студент должен пройти учительскую практику по одному направлению в 5–8, а по второму – в 9–12 классах). Эквивалент практики составляет минимум 3 кредита по каждому направлению.

– индивидуальная учительская практика. Проводится в конце обучения под руководством учителя общеобразовательного заведения и методиста высшего учебного заведения. К ее прохождению допускаются только студенты, выполнившие все предписания учебного плана магистерской подготовки, за исключением дипломной работы, и накопили необходимое количество кредитов. Практика включает посещение и проведение еженедельно 2–5 уроков, занятий (но не больше 10 в неделю), выполнение внеурочных школьных заданий, посещение методического семинара, сбор данных и составление профессиональной документации о полученном опыте. Эквивалент индивидуальной практики – 30 кредитов.

Таблица 1

Структура двухступенчатой модели подготовки учителя в Венгрии

Содержание	Кредиты		
	Базовая подготовка	Магистерская подготовка	Всего
Профессиональные дисциплины основного направления	100	30	130
Профессиональные дисциплины дополнительного направления	50	50 = 20 +30	100
Психолого-педагогическая подготовка	10	40	50
Квалификационная робота	10	5 кредитов за счет психолого-педагогической подготовки	10
Дисциплины по выбору студента	10	по 5% кредитов дисциплин каждого цикла подготовки	10
Учительская практика		30	30
Всего	180	150	330

Всего подготовка будущего учителя в двухступенчатой модели длится пять с половиной лет и требует накопления 330 кредитов, а их распределение существенным образом зависит от того, какое направление было основным, а какое дополнительным. От объединения направлений зависят и различия в учебных планах подготовки. Например, благодаря существенному количеству математических дисциплин в подготовке учителя физики, при объединении направлений «математика и физика» или «физика и математика» значительных различий в подготовке не наблюдается. Если же физика избирается в качестве дополнительного направления, а основное направление не математика, то введение в учебный план обязательной фундаментальной математической подготовки приводит к дальнейшему уменьшению объема изучения физики [5]. Аналогичная ситуация при объединении биологии и химии. За несколько лет работы по такой схеме в венгерском высшем образовании сложилось мнение, что она не позволяет завершить профессиональную подготовку будущего учителя на дополнительном направлении.

Психолого-педагогическая подготовка в магистратуре составляет 40 кредитов. Таким образом, вместе с 10 кредитами, полученными в бакалавриате, психолого-педагогическая подготовка будущего учителя составляет 50 кредитов.

Будущие учителя обязательно проходят практику.

Государственный стандарт Венгрии требует составления документации студентом о результатах собственной работы в ходе прохождения практики и изготовления портфолио. Защита портфолио – составляющая часть квалификационного экзамена. Защита дипломной работы обязательна по всем педагогическим специальностям. Она должна обобщить опыт педагогической практики студента, подтвердить его способность использовать в учительской работе профессиональные знания и навыки, самостоятельно планировать свою педагогическую деятельность, оценивать результативность обучения.

Таким образом, основные структурные особенности модели подготовки учителей, внедренной в Венгрии в результате присоединения к Болонскому процессу, сводятся к следующему.

1. Квалификацию учителя в Венгрии стало возможным получить только после окончания магистратуры.

2. В стране была введена единая учительская специальность. Перечень дисциплин, которые выпускник имеет право преподавать в школе, определяется отраслевыми модулями знаний магистерской подготовки.

3. Для поступления в магистратуру необходимо пройти

вступительные экзамены. Поскольку прием в магистратуру происходит только после получения диплома бакалавра, поступление на учительскую специальность сразу после окончания школы стало невозможным.

4. Учитывая требования общего образования и в интересах повышения шансов на трудоустройство выпускников, подготовка учителей в Венгрии проводится по двум направлениям. Таким образом, вступительные экзамены в магистратуру будущих учителей проходят по двум специальностям, что требует дополнительной подготовки в бакалавриате.

5. Срок магистерской подготовки, как правило, составляет два года. Однако для учительских специальностей срок подготовки продлен на целое полугодие, в течение которого будущий учитель проходит непрерывную учительскую практику в школе.

ВЫВОДЫ

Болонская реформа высшего образования, а особенно в той ее части, что касается подготовки учителей, вызвала бурную критику венгерских специалистов. Большинство из них придерживается мысли, что ступенчатая система высшего образования неспособна решить ни одной проблемы подготовки учителей. Особенно заметны недостатки новой системы на естественнонаучных факультетах [5]. Хотя интерес к учительской профессии начал падать еще в конце прошлого столетия, но резкое уменьшение количества студентов на учительских специальностях венгерские специалисты связывают с внедрением двухступенчатой модели высшего образования. Очень скоро стало очевидным, что если неблагоприятная тенденция продлится, то через год-другой на естественнонаучных факультетах ведущих венгерских университетов не будет подготовки учителей, а через несколько лет возникнет острый дефицит учительских кадров в стране. Одной из причин этого считается необходимость делать выбор специализации в конце первого года обучения, в течение которого студент не изучает ни одной педагогической дисциплины, которая могла бы направить его выбор в сторону учительской профессии. В условиях низкого престижа учительской профессии в обществе, педагогическую специализацию выбирают, как правило, студенты с низкими показателями успеваемости, или не выбирают вообще. На качестве обучения сказываются различия в объеме профессиональной подготовки будущего учителя по основному и дополнительному направлениям, что не наблюдалось до Болонской реформы. Поскольку все описанные проблемы возникли в результате внедрения двухступенчатой модели высшего образования, венгерские специалисты считают одним из способов их решения скорейшее возвращение к традиционной системе подготовки в институтах и университетах [7]. Соответствующее ведомственное решение было принято еще в 2011 году и с 2013 года подготовка учителей в Венгрии должна проходить по новым правилам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről // Magyar közlöny. – 2006. – N 153, vol. I. – 12042–12102 o.

2. Mózes M. A kétszintes tanárképzés bevezetésének feladata / In: A Bolognai Nyilatkozat és a magyar felsőoktatás. Bp., Magyar Akkreditációs Bizottság, 2002. – 78-82 p.

3. Dinya L. A „Bologna folyamat" a duális képzési rendszer szemszögéből II. / In: Magyar Felsőoktatás. 2002.– 8.sz.– 23 p.

4. Barakonyi K. A modernizációs folyamat csapdái. A Bologna-deklaráció alapgondolatai, a felsőoktatás teendői. In: Magyar Felsőoktatás, 2003. – 1-3. sz. – 27-30 p.

5. Tasnádi P. Múlt, jelen és a bizonytalan jövő – fizikatanár képzés az ELTE TTK-n / In: Fizikatanítás tartalmasan és érdekesen. Magyarul tanító fizikatanárok nemzetközi konferenciája. Budapest, 2009 aug. 27.-29. – ELTE Fizika Doktori Iskola, Budapest, 2010. – 101–106 o.

TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF TEACHER TRAINING IN HUNGARY AT THE BEGINNING OF THE NEW MILLENNIUM

© 2012

E.I. Borkach, candidate of physical and mathematical sciences, vice-rector
Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove (Ukraine)

Keywords: teacher training, higher education, Hungary.

Annotation: A two-stage model of teacher training in Hungary, introduced as a result of joining the Bologna process will be standardized and synchronized training teachers across the country, however, has created a significant difference in the quality of training for primary and secondary direction, a sharp decrease in the number of students who chose the specialty teachers.

УДК 373

ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ВИРТУАЛЬНЫМ МИРОМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ

© 2012

***Д.Д. Буланова*,** преподаватель психолого-педагогических дисциплин
Тольяттинский социально-педагогический колледж, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: интеллектуальные умения, виртуальный мир, ознакомление с виртуальным миром.

Аннотация: В данной статье рассматриваются возможности влияния ознакомления с виртуальным миром на формирование интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста. Для того, чтобы выявить данные возможности, нами была организована экспериментальная работа, выстроенная поэтапно с учетом принципов доступности, систематичности и последовательности, которые проявляются в предполагаемом усложнении в решении задач.

В современный век информатизации и технологизации общество предъявляет все большие требования к знаниям дошкольников. Обучение направленно не на получение готовых знаний, а на умение их самостоятельно добывать, анализировать широкий поток предлагаемой информации, в связи с чем возрастает потребность в формировании у старших дошкольников интеллектуальных умений, которые составляют основополагающий компонент познавательной деятельности. Социальный заказ общества требует от старшего дошкольника наличие умения адаптироваться к изменяющимся условиям, осваивать новые способы познания. В процессе формирования у детей интеллектуальных умений решаются задачи обучения системе исследовательских действий, необходимых для самостоятельного многостороннего анализа предметов, умения сравнивать, классифицировать, обобщать, группировать и анализировать. Это во многом будет определять успешность ребенка в усвоении более сложных понятий в его дальнейшей жизни и учебе (О.Н. Бакаева), является основой для развития познавательной деятельности (В.П. Арсентьева) [1]. Теоретическое изучение психолого-педагогической литературы по проблеме развития интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста позволило установить, что данная проблема яв-

ляется актуальной в педагогической теории и практике. Интеллектуальные умения определяются как освоенные субъектом способы выполнения действий, выраженные сравнением, анализом, синтезом, обобщением.

Анализ исследований Д.Б. Эльконина, Н.Н. Поддьякова, Л.В. Занкова, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова свидетельствует, что формирование интеллектуальных умений происходит через ознакомление с реальными процессами и явлениями. Однако современный ребенок сталкивается с компьютерной моделью реальных процессов и явлений как объектом виртуального мира. Проблема ознакомления дошкольников с виртуальным миром не являлась предметом специального исследования, а лишь рассматривалась в контексте развития навыков работы с компьютером. Многоаспектный анализ понятия «виртуальный мир» и сравнительный анализ различных подходов к трактовке данного понятия позволил с учетом современных подходов рассматривать ознакомление с виртуальным миром, как направление восприятия, мышления, действия, желания детей на данный мир, с целью его изучения (овладеть сведениями о виртуальном мире), освоения (вполне овладеть виртуальным миром, научившись пользоваться им) и преобразования (вносить элементарные изменения). В основу данного определения было положено понятие «ознакомление с предметным миром» О.В. Дыбиной [2, с. 21].

Анализ литературы показал, что планомерное организованное психолого-педагогическое сопровождение старшего дошкольника на пути ознакомления с виртуальным миром, содержит в себе потенциальную возможность влияния на развитие его интеллектуальных умений.

В связи с этим, для нашего исследования важно было определить уровень развития интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с виртуальным миром. Экспериментальная работа осуществлялась в 3 этапа.

Цель первого этапа состояла в изучении уровня развития интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста. Нами были определены следующие показатели интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста: умение выделять в объекте различные стороны, связи, отношения; умение объединять выделенные в объекте стороны, связи, отношения; умение устанавливать сходства и различия между объектами; умение выделять общие для различных объектов свойства; умение устанавливать причинно-следственные связи; умение рассуждать и делать выводы.

На основе данных показателей были разработаны методики на выявление уровня развития интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста. Например: «Кубики Кооса», «Разрезные картинки» (модификация методики Ю.В. Филипповой)», «Анализ образца» (модификация методики Ю.В. Филипповой), «Четвертый лишний», «Последовательность событий» (модификация методики А.Н. Бернштейна), «Умозаключения» (модификация методики Э. Замбацявичене, Л. Чупров и др.).

Второй этап был направлен на изучение степени ознакомления детей старшего дошкольного возраста с виртуальным миром. Нами были определены критерии и показатели ознакомления старших дошкольников с виртуальным миром: когнитивный (представления о виртуальном мире, представления о связях в виртуальном мире); эмоционально-мотивационный (желание изучить виртуальный мир, стремление освоить виртуальный мир, желание вносить элементы преобразования в виртуальный мир); действенно-практический (умение действовать в виртуальном мире, умение пользованием мышью, клавиатурой, умение принимать задание персонажа игры).

Были разработаны и использованы методики по изучению степени ознакомления старших дошкольников с виртуальным миром. К ним относятся беседа по выявлению наличия представлений о виртуальном мире, методики «Вопросы», «Скульптура», «Метро», «Пилот вертолета».

Третий этап был направлен на изучение состояния педагогического процесса по проблеме развития интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с виртуальным миром. На данном этапе использовались следующие методики: анализ документации (планов учебно-воспитательной работы); анкетирование родителей; беседа с педагогами ДОУ.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволил условно выделить три уровня сформированности интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень характеризуется отсутствием умений выделять в объекте различные стороны, связи, отношения; объединять выделенные в объекте стороны, связи, отношения; устанавливать сходства и различия между объектами; выделять общие для различных объектов свойства; устанавливать причинно-следственные связи; рассуждать и делать выводы.

Средний уровень характеризуется наличием умений частично выделять в объекте различные стороны, связи, отношения; в некоторой степени объединять выделенные в объекте стороны, связи, отношения и устанавливать сходства и различия между объектами; отчасти выделять общие для различных объектов свойства и устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать и делать выводы.

Высокий уровень характеризуется наличием умений выделять в объекте различные стороны, связи, отношения; объединять выделенные в объекте стороны, связи, отношения; устанавливать сходства и различия между объектами; выделять общие для различных объектов свойства; устанавливать причинно-следственные связи; рассуждать и делать выводы.

По результатам констатирующего эксперимента выделены три степени ознакомления детей старшего дошкольного возраста с виртуальным миром: низкую, среднюю, высокую. Низкая степень характеризуется отсутствием представлений о виртуальном мире, связях в виртуальном мире; желания изучить виртуальный мир, освоить, вносить элементы преобразования в виртуальный мир; умений действовать в виртуальном мире, пользованием мышью, клавиатурой, принимать задание персонажа игры.

Средняя степень характеризуется проявлением некоторых представлений о виртуальном мире, представлений о связях в виртуальном мире; проявлением ситуативного желания изучить виртуальный мир, освоить, вносить элементы преобразования в виртуальный мир; умением частично действовать в виртуальном мире, пользованием мышью, клавиатурой, принимать задание персонажа игры.

Высокая степень характеризуется проявлением полных представлений о виртуальном мире, представлений о связях в виртуальном мире; проявлением устойчивого желания изучить виртуальный мир, освоить, вносить элементы преобразования в виртуальный мир; умением действовать в виртуальном мире, пользованием мышью, клавиатурой, принимать задание персонажа игры.

Недостаточные результаты уровня сформированности интеллектуальный умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с виртуальным миром обусловлены особенностями педагогической практики: отсутствует система работы по формированию интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного именно в процессе ознакомления с виртуальным миром; недостаточная методическая подготовленность педагогов и родителей к эффективному решению задач.

Теоретические изыскания и результаты констатирующего исследования позволили нам перейти к формирующему эксперименту, который проводился по трем направлениям: работа с детьми, работа с родителями, работа с педагогами. Работа с детьми проводилась поэтапно (когнитивный, действенно-мыслительный, практический).

Когнитивный этап был направлен на ознакомление детей старшего дошкольного возраста с виртуальным миром. С этой целью мы осуществляли ознакомление детей с компьютерной программой «Мегаполис», которая представляет собой сборник игр. Ознакомление детей с данной

программой осуществлялось в рамках непосредственной образовательной деятельности. В результате у детей сформировались представления о виртуальном мире, дети также познакомились с возможностями виртуального мира, игровой средой и персонажами.

Действенно-мыслительный этап был направлен на обучение детей старшего дошкольного возраста способам выполнения интеллектуальных действий, выраженных анализом, синтезом, сравнением, обобщением в процессе освоения виртуального мира. Для реализации данного этапа нами были подобраны следующие компьютерные игры из серии «Мегаполис»: «Мебельный магазин», «Крыши», «Веселый замес», «Клаксоны», «Рисунки на асфальте», «Парк», «Домики», «Созвездия», «Мост», «На большой дороге», «Тучки». Также на данном этапе применялась программа по компьютерному моделированию LEGO Digital Designer. В основу отбора программного обеспечения были положены принципы доступности, систематичности и последовательности, которые проявляются в предполагаемом усложнении в решении задач (от умения выделять в объекте различные стороны, связи, отношения к умению устанавливать сходства и различия между объектами; от умения выделять общие для различных объектов свойства к умению рассуждать и делать выводы). Данный этап обеспечил формирование интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения виртуального мира.

Практический этап был направлен на побуждение детей старшего дошкольного возраста к проявлению интеллектуальных умений в процессе преобразования виртуального мира. На данном этапе осуществлялась работа по компьютерному моделированию различных объектов с применением программы LEGO Digital Designer, а также организовывался процесс переноса приобретенных детьми умений на различные виды деятельности: конструирование, режиссерские и сюжетно-ролевые игры, изобразительная деятельность; изготовление моделей из различных материалов и использование их для игры. Данный этап обеспечил проявление интеллектуальных умений у детей в процессе преобразования виртуального мира.

Особое внимание уделяли работе с педагогами и родителями. Работа с педагогами была направлена на расширение знаний по вопросу формирования интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с виртуальным миром. Для реализации данного направления были разработаны письменные консультации на темы: «Теоретические аспекты проблемы ознакомления дошкольников с виртуальным миром», «Использование виртуального мира в работе с детьми». В результате проделанной работы произошли изменения в позиции и деятельности педагогов. Воспитатели стали глубже понимать сущность и важность проблемы влияния ознакомления с виртуальным миром на формирование интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста и познакомились с формами и методами формирования интеллектуальных умений.

Работа с родителями была нацелена на формирование знаний о значении формирования интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с виртуальным миром. Для реализации данного направления использовались следующие мероприятия: консультация на тему «Формирование интеллектуальных умений ребенка с помощью виртуального мира», обмен «родительским опытом», составление совместной памятки «Как правильно знакомить ребенка с виртуальным миром». У родителей сформировалось четкие знания о возможности применения развивающих компьютерных игр для формирования у детей интеллектуальных умений, о правильной организации процесса ознакомления старших дошкольников с виртуальным миром.

В результате проведения формирующего эксперимента отмечена положительная динамика в формировании у старших дошкольников интеллектуальных умений, в степени ознакомления детей с виртуальным миром, что нашло подтверждение в процессе проведения контрольного эксперимента.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости. Перспективы работы по проблеме формирования интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с виртуальным миром мы связываем с разработкой компьютерного программного обеспечения на основе принципа невозможности непосредственного восприятия объектов, процессов и явлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсентьева В.П. Формирование интеллектуальной культуры дошкольника // Управление дошкольным образовательным Учреждением. – 2005. – № 5. – с.80 - 85.

2. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: Автореф. дисс. ..док. пед. наук. – М, 2002. – 45с.

3. Дыбина О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром: Учебное пособие. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 128 с.

4. Каракозова Н.Ю. Технологическая компетентность педагогов детского сада как актуальная проблема современной теории и практики дошкольного образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 46-48.

5. Дыбина О.В., Щукина И.Н. Побуждение детей к преобразованию предметов // Казанская наука. 2011. № 9. С. 207-210.

6. Корепанова М.В. Формирование у детей 5-7 лет представлений о себе как будущих школьниках // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 450-452.

7. Дыбина О.В., Алекинова О.В. Особенности ознакомления детей с дидактическим материалом // Казанская наука. 2011. № 11. С. 327.

УДК 373

POSSIBILITIES OF INFLUENCE OF ACQUAINTANCE WITH THE VIRTUAL WORLD ON FORMATION OF INTELLECTUAL ABILITIES AT CHILDREN

© 2012

D.D. Bulanova, lecturer of psychological and pedagogical disciplines
Tolyatti social teacher training college, Tolyatti (Russia)

Keywords: intellectual abilities, virtual world, acquaintance with the virtual world.

Annotation: In this article possibilities of influence of acquaintance with the virtual world on formation of intellectual abilities at children of the advanced preschool age are considered. To reveal the present possibilities, we organized the experimental work built step by step taking into account the principles of availability, systematicity and sequence which are shown in alleged complication in the solution of tasks.

УДК 37.091.64(075):37.026

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ

© 2012

Г.А. Васьковская, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией дидактики
Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев (Украина)

Ключевые слова: система знаний о человеке, метапредметный подход, метапредметы, содержание учебных предметов.

Аннотация: В статье рассматривается актуальность проблемы реализации метапредметного подхода в процессе отбора содержания учебных предметов. Исследованы потенциальные возможности знаний о человеке для подготовки старшеклассников к самостоятельной жизни при условии реализации метапредметного подхода в содержании современного образования. Раскрыты некоторые дидактические условия метапредметного подхода к формированию системы знаний о человеке в современном процессе отбора содержания образования в старшей школе.

Система образования, охватывая все уровни человеческого познания, изменяя устоявшиеся и вызывая к жизни новые парадигмы, порождает научные (и не только) дискуссии, пытается кардинально повлиять на учебный процесс с целью воспитания личности, которая бы соответствовала своему времени и могла бы адекватно и компетентно решать проблемы современного мира, и, при этом, была бы не только успешной, но и счастливой. Впрочем, приходится констатировать, что признаком современной украинской школы является проблема перегрузки школьников учебным материалом. Об этом свидетельствуют результаты всеукраинского исследования (2011). Из 1066 учителей почти 64% считают именно так. Выход практики видят в сокращении объемов изучения химии, физики, биологии, предлагая взамен повсеместно ввести предметы, связанные с жизнью, – психологию, философию. Только ли в этом выход?

Анализируя данные (см. сайт http://didactics.ucoz.ua/) этого исследования, мы узнали: 36% учителей алгебры и 34% учителей геометрии считают, что программы именно по их предметам не удовлетворяют потребностей выпускников. Такого же мнения учителя всемирной истории и астрономии (по 28%), истории Украины и информатики (по 27%), химии и иностранного языка (по 26%), медико-санитарной подготовки (25%), биологии и украинской литературы (по 24%), физики (23%), украинского языка (21%), технологий (трудового обучения) (19%), зарубежной литературы (18%), основ экономики (14%), физической культуры и географии (по 10 %) [2, с. 93-94]. К программам примыкают учебники с иногда неоправданным содержанием, педагогические «заигрывания» с учебными технологиями и др.

Вместе с тем, современные тенденции в развитии образования Украины все в большей степени касаются научно-практического решения вопросов интегрированного, усовершенствованного уплотнения знаний и дифференциации обучения, органичного объединения в содержании общеобразовательной и профессиональной составляющих соответственно запросам и возможностям школьников. Стремления придать новые смыслы становятся целью украинского образовательного пространства, которое, гармонизируя человека и природу, должно раскрывать и усиливать творческое начало в условиях цивилизационных изменений. Итак, речь идет о новой философии образования, о дальнейшем развитии дидактики как науки, о метапредметных связях, которые, исходя из вышеизложенного, способны будут формировать систему знаний о человеке в условиях функционирования старшей школы.

Новый Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования Украины (начнет внедряться в части базового общего среднего образования с 1 сентября 2013 года, а в части полного общего среднего образования – с 1 сентября 2018 года) выдвигает как одну из главных задач обществоведческой образовательной области «обеспечение реализации возможностей развития ученика как свободной личности, способной с помощью приобретенных ключевых и отраслевых компетентностей эффективно самореализоваться в современном разнообразном глобализированном мире и принимать участие в жизни демократического, социального, правового государства и гражданского общества, учиться на протяжении всей жизни» [3]. Но школьная система образования, объединяя множество пока что слабо структурированных проблем модернизации процесса обучения в общеобразовательных учебных заведениях, с другой стороны, не имеет права обойти фундаментализации знаний, которая порождается в ответ на внедрение новейших технологий, связанных с изучением предметов вообще и построением учебников в частности.

Анализ состояния образовательной области показывает, что традиционная общеобразовательная школа с намерением и попыткой переструктурирования своего старшего звена относительно воплощения профильного обучения не достаточно отвечает задаче современной организации обучения, далеко не исчерпывая, а чаще по-настоящему не затрагивая проблемы модернизации дидактических условий личностно ориентированного обучения. Каждый год больше половины выпускников высших учебных заведений Украины не могут трудоустроиться по специальности или становятся безработными. Ученики старшей школы оказываются не совсем подготовленными к сознательному выбору дальнейшей учебной деятельности. Очевидно, что и так слабо сбалансированный образовательный процесс застывает, когда от него требуют поиска путей внутреннего переструктурирования учения на принципах самоорганизации в условиях выбора.

Возможно, важнейшей задачей современного школьного образования следует считать ту, решением которой будет построение образовательной модели, ориентированной на конструирование прогрессивного будущего, на естественное и культуросообразное стойкое развитие всех сфер человеческой деятельности [7, с. 236]. Исходя из этого, образование всего мира стоит перед необходимостью найти надежные ориентиры в потоке постоянно меняющейся информации, которая заполняет нас, и, чтобы не потонуть в ней, следует придерживаться принципов целеустремленного общественного и индивидуального развития [10].

Философской основой такой модели образования, по мнению А. Хуторского, выступает идея социализации человека с помощью учебной деятельности, которая обеспечивает создание образовательных продуктов. Изучая объект реального мира, ученик находит и создает знание о нем, открывает идеальные теоретические конструкты – факты, понятия, закономерности. Осознавая созданные знания и применяя усвоенные способы познания, ученик фиксирует знание как личный образовательный продукт, который может быть творчески использован им же для дальнейшего познания мира и себя в нем [8, с. 244]. Без выхода на м*етапредметный уровень* учебной взаимодеятельности не обойтись, ибо учебные метапредметы (курсы, темы) детерминируются образовательными структурами, содержание которых группируется вокруг системы фундаментальных образовательных объектов, являющихся

ключевыми сущностями, отображающими единство мира. Это – узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней.

С целью определения состояния исследованности очерченной проблемы нами осуществлен анализ научных работ как отечественных, так и зарубежных ученых, из которого следует, что поисков в области метапредметного подхода недостаточно, особенно при отборе содержания образования вообще и в аспекте формирования системы знаний о человеке в частности. В выработке системной стратегии нашего исследования использованы научные достижения В. Беспалько, В. Бондаря, Б. Гершунского, С. Гончаренко, И. Журавлева, Л. Занкова, И. Зязюна, Э. Климова, Г. Костюка, В. Кременя, Ч. Куписевича, В. Лозовой, А. Макаренко, Н. Ничкало, И. Пидласого, А. Савченко, В. Сухомлинского и др. Мы примыкаем к тем научным кругам, где считают главной задачей стран мира развивать «новое образование для XXI века», опираясь на теоретические основы личностно ориентированного обучения в контексте метапредметной интеграции (Артюхова И., Байбородова Л., Баранников А., Березовская Л., Варшавских К., Музеев В., Исайко А., Кузнецова Л., Лернер И., Орлов В. и др.). Нам импонируют некоторые исследования (Гордиенко Т., Гриневич Л., Макарова Л., Пищалковская М., Шутов М.), где рассмотрены психолого-педагогические аспекты метапредметного поля гуманитарных предметов для внедрения дифференциации обучения в отечественной и зарубежной практике.

Мы солидарны с мнением исследователя И. Козловской, которая считает, что не следует забывать и об основных философских концепциях интеграции знаний: концепции единства мира и всеобщей связи явлений; концепции интеграции знаний как проявления творчества в деятельности человека (Собко Я.); метапредметной интеграции как пути формирования содержания образования (Козловская И., Хуторской А.), что актуализирует новое дидактическое понятие – «метапредмет» (Хуторской А.), содержание которого базируется на системе фундаментальных образовательных объектов [5].

Впрочем, проблемы, которые касаются дидактических условий реализации метапредметного подхода к формированию именно системы знаний о человеке, затрагиваются мало – преимущественно опосредованно и аспектно. Но анализ возможностей обоснования метапредметного подхода к формированию системы знаний о человеке в учеников старшей школы показал, что: а) внедрение метапредметного подхода должно опираться на специальные программы развития образования, однако, исследований, которые определяли бы перспективы развития системы образования на началах индивидуализации, недостаточно; б) внедрение личностно ориентированного обучения, которое происходит сегодня в стране, осуществляется без надлежащего учета необходимости модернизации траектории развития непрерывного образования в целостной образовательной системе – что снижает эффективность практической направленности системы образования, вместо усиления ее влияния на развитие личностно-социальних отношений (требуются разработки теоретических основ развития метапредметных связей).

Соответственно принципу человекоцентризма – как новому качеству философского понимания человека, как метамировоззрению, касающемуся высших смыслов бытия личности – в образовании именно человек является основным субъектом своего образования. Итак, смысл образования состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека относительно себя и окружающего мира, где связь внутреннего и внешнего в человеке обеспечивается через деятельность, которая принадлежит к основам и мира, и человека [6].

В этом и заложена метапредметная сущность образования. Не мудрено, что во многих странах мира важная роль отводится проблеме метапредметной интеграции (конец XX – начало XXI вв.) как наиболее совершенному средству обновления образования на основе взаимодействия профессионального и общего образования в практике средней общеобразовательной школы с учетом процессов глобализации и интернационализации образования. Именно образование должно использовать все имеющиеся в обществе ресурсы с целью развития человека и преобразования самого общества [9].

В Украине не все так просто. Результаты наших исследований (опрошено 639 учеников общеобразовательных учебных заведений Киева и области) показали, что старшеклассники в повседневной жизни применяют знания по таким предметам инвариантной и вариативной составляющих (в порядке убывания): украинский язык, иностранный язык, история Украины, всемирная история, русский язык, украинская литература, основы права, мировая литература, основы безопасности жизнедеятельности, основы философии, основы экономики, человек и мир, основы этики. Также мы выяснили, что знание о человеке они черпают: из СМИ (ТВ, радио, пресса) – 77,9%, от родителей – 59,3%, из Интернета – 54,3%, от друзей – 46,2%, во время обучения – 40,7%. Среди факторов, которые положительно влияют на качество усвоения знаний, опрошенные назвали: изложение материала учителем – 73,6%, содержательность урока – 26,5%, содержание учебника – 6,7%. Ученики старшей школы ощущают недостаток знаний по психологии человека (74,7%), политической психологии (31,8), о народах мира (31,8), по религии (15,9), об анатомии человека (12,3%).

Обратим внимание на то, что только 40,7% опрошенных получают знания о человеке (фундаментальные знания) во время обучения. Лишь 6,7% считают, что содержание учебников (основные учебные книги) влияют на качество усвоения знаний. Конечно, категоричных выводов не следует делать, тем не менее, цифры вызывают определенное беспокойство. Именно поэтому мы обращаем внимание на дидактические условия реализации метапредметного подхода к формированию системы знаний о человеке в учеников старшей школы.

Изучая школьную практику, касающуюся межпредметных связей, мы убедились, что она используется широко. Тем не менее, содержанием учебных предметов эти связи подкрепляется неубедительно и фрагментарно, слабо переносятся в плоскость знаний о человеке. Разве что, учителя начальной школы активно используют межпредметные связи в своей практике, например, предмет «Я и Украина» лучше всего показывает взаимосвязь таких предметов, как биология, география, ботаника, зоология, физика [1], учитывая даже метапредметность.

Необходимость генерировать метапредметные связи в процессе отбора содержания образования может оказаться ключевой в преодолении ряда разногласий: между имеющимся и необходимым потенциалом среднего образования для успешной социализации выпускника; между современным состоянием дидактического сопровождения обучения школьным предметам и существующим запросом на уровень научных разработок; между ростом требований к качеству мотивированности допрофессиональной подготовки и состоянием системы школьного обучения как генерирующего звена целеполагания жизнедеятельности; между необходимостью развития взаимообусловленных структурных метапредметных образовательных звеньев и недостаточным учетом этой проблемы для проектирования учебно-образовательной траектории личности. Итак, метапредметный подход как инновационный в отечественной практике может послужить инструментом фундаментализации содержания образования, предметной интеграции.

Не взирая на то, что проблема формирования системы знаний была и остается актуальной, тем не менее, цели и задачи школы кардинально изменяются – мы идем от знаниевой парадигмы к личностно ориентированной. Именно поэтому, например, такой предмет как литература должен не только знакомить с мировыми и отечественными

художественными шедеврами, но и, прежде всего, учить учитывать ошибки и достижение других людей, учить общечеловеческим ценностям. Надо также объяснять, как именно может человек применить усвоенные знания по химии и биологии. Ученики должны сознавать, что и алгебра, и геометрия как прикладные науки, будут необходимы им в дальнейшей жизни. Когда знание учебных предметов «очеловечатся», приобретут необходимый смысл, то и в учеников появится желание учиться.

Метапредметы отличаются от предметов традиционных циклов именно тем, чего сегодня так недостает. Реализуя основную мировоззренческую идею метапредметного подхода – научить детей мыслить – мы как нельзя лучше подготовим их к взрослой жизни. Содержание существующих учебных предметов, наоборот, делает невозможным развитие самостоятельного мышления. Метапредметы объединяют идею предметности и, вместе с тем, надпредметности, идею рефлексивности относительно предметности. Изучая традиционные предметы, ученик большей частью просто запоминает важнейшие определения понятий. На занятиях по метапредметам он размышляет, сопереживает, прослеживает происхождение важнейших понятий, которые детерминируют определенную предметную область знания. Он будто бы вновь открывает эти понятия, ощущает (и чувствует!) их как собственные. Перед ним раскрывается процесс возникновения того или иного знания и порождается понимание того, что именно знания насыщают его чем-то очень важным и незаменимым. Как заметил Н. Запрудский, принцип метапредметных основ учебного процесса предусматривает выход учебного материала за рамки своего же учебного предмета и его изучения, даже исследования фундаментальных образовательных объектов, например, законов, традиций, искусства, экологии и т.д. [4].

Таким образом, ученик сам открывает, то, что уже открыто в истории, восстанавливает и выделяет форму существования определенного знания. Но это только первый уровень его работы. Выполнив задания на разном учебном материале (например, на материале биологии, литературы и химии), он делает предметом своего осознанного отношения уже не определение понятия, но сам способ своей работы с этим понятием на разном предметном материале. Создаются условия для того, чтобы ученик начал осознанно целепреобразовывать собственный процесс работы на основе того, что именно он сделал, как он этому подчинил ход своих мыслей, восстанавливая генезис того или иного понятия (биология это была или химии, история или физика). И тогда ученик обнаруживает, что, несмотря на разные предметные материалы, он открыл для себя одни и те же знания. В рамках нашего исследования – это знания о человеке с точки зрения и гуманитарных, и естественных наук. Метапредмет – это новая образовательная форма, являющаяся надстройкой традиционных учебных предметов. Это – учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, переконструированный в систему знаний. Таким метапредметом может стать и наш элективный курс «Человекознание», который апробируется в нескольких школах Украины. Использование метапредметного подхода в современном конструировании содержания учебных предметов дает возможность демонстрировать ученикам процессы становления научных и практических знаний, переорганизовывать учебные курсы, включая современные вопросы, задачи и проблемы, в том числе такие, что имеют большое значение для молодежи.

С позиций компетентностного подхода определения целей предмета должны предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен определенный учебный предмет, а потом уже вникать в смысл, освоение которого даст возможность получить желаемые результаты. Вместе с тем, следует учитывать, что определенные результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках предмета и их невозможно (или тяжело) получить за счет изучения других предметов. В процессе формирования системы знаний о человеке следует сконцентрировать внимание на включении в учебные предметы гуманитарного и естественного циклов тех знаний, которые на самом деле будут иметь личностно- и практикоориентированный смысл.

Первая группа целей предмета может быть охарактеризована как цели-интенции, иначе говоря, как цели, что определяют направление движения, но не как цели, что определяют результат, достижение которого гарантируется изучением предмета. Это цели формирования ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, развития интересов, формирования потребностей и достижения других личностных результатов, которые зависят от множества различных факторов, в том числе и «внешкольных».

Другая группа целей предмета включает такие, что описывают те результаты, достижения которых школа может гарантировать (конечно, при определенной познавательной активности самого ученика и ряда других условий). В составе этой группы можно выделить четыре вида целей, что: моделируют метапредметные результаты, которых можно достичь при взаимодействии ряда предметов (например, формирование общеучебных умений и навыков, коммуникативных и других ключевых, а также некоторых функциональных навыков); определяют метапредметные результаты, которых можно достичь в рамках предмета, но можно использовать при изучении других предметов или в других видах деятельности (например, формирование читателя как цель изучения литературы); ориентируют на усвоение знаний и умений, которые обеспечивают общекультурную компетентность учеников, их способность разбираться в проблемах и объяснять явления действительности; ориентируют на усвоение знаний и формирование умений, которые имеют опорное значение для образования определенного профиля.

Следует дать некоторые объяснения относительно другого вида целей, что моделируют метапредметные результаты, достижение которых и становится основным содержанием изучения предмета. В ходе научных обсуждений была высказана мысль о том, что содержанием изучения философии есть не знания множества философских систем, а формирование умения философствовать. Конечно, в этом случае под умением понимается не какой-нибудь прием, а способность рассматривать явления с определенной точки зрения, что опирается и на конкретные знания из истории философии. Метапредметный подход к усвоению знаний о человеке раскрывает их социально-гуманитарный потенциал и подчеркивает единство естественнонаучного и гуманитарного знания.

Возникает также необходимость создания метапрограмм – программ общей учебной деятельности, которые реализуются в процессе решения ситуационных задач и направлены на решение личностно значимых проблем учеников. Преимущество учебных метапрограмм состоит в том, что они помогают преодолевать фрагментарность знаний учеников и ориентируют на конкретный практический результат – своеобразный продукт программы. Как правило, их освоение не требует выделения дополнительного учебного времени, ибо их содержание, по сути, накладывается на содержание учебных курсов. Кроме того, метапрограммы дают возможность учителю максимально раскрыть ценностные ориентиры своей деятельности как посредника между поколениями, между прошлым и будущим путем трансляции своего уникального индивидуального творческого отношения к миру. Метапрограмма обеспечивает содержательно-мировоззренческое сопровождение и согласовывает учебные программы школьного образования за счет целостного рассмотрения всех направлений, повышения уровня образованности школьников, расширения круга личностно значимых проблем, а также набора средств их решения.

Делая выводы, можно говорить о том, что метапред-

метными результатами обучения должны быть: овладение навыками самостоятельного получения новых знаний, организации учебной деятельности, постановки целей, планирования, самоконтроля и оценки результатов своей деятельности, умениями прогнозировать возможные результаты (или последствия) своих действий; понимание отличий между исходными фактами и гипотезами для их объяснения, между теоретическими моделями и реальными объектами, овладение универсальными учебными действиями на примерах гипотез для объяснения известных фактов и экспериментальной проверки выдвинутых гипотез, разработки теоретических моделей процессов или явлений; формирование умений воспринимать, перерабатывать и передавать информацию в словесных, образных, символической формах, анализировать и перерабатывать полученную информацию с учетом поставленных задач, выделять основное содержание прочитанного текста, находить в нем ответы на поставленные вопросы и излагать его; обретение опыта самостоятельного поиска, анализа и отбора информации с использованием разных источников и новых информационных технологий для решения познавательных задач; развитие монологической и диалогической речи, умение высказывать свои мысли и способность слышать собеседника, понимать его взгляды, признавать право другого человека на иное мнение; освоение приемов действий в нестандартных ситуациях, овладение эвристическими методами и методами решения проблем; формирование умений работать в группе с исполнением разных социальных ролей, излагать и отстаивать свои взгляды и убеждения, вести дискуссию.

Итак, мы считаем, что метапредметный курс «Человекознание» может стать неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы в старшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбара, Т. М. Я і Україна : підручник для 3 кл. [Текст] / Т. М. Байбара, Н. М. Бібік. – К. : Форум, 2004. – 176 с.

2. Васьківська, Г. О. Знання про людину у контексті фундаменталізації змісту освіти [Текст] Г. О. Васьківська // На порозі самостійного життя: матеріали Всеукраїнських опитувань учителів і випускників загальноосвітніх навчальних закладів (вересень-жовтень 2011 року) / [за наук. ред. Н. М. Лавриченко; упоряд. С. В. Косянчук / Інститут педагогіки НАПН України, Інститут соціології НАН України. – К. : Ін-т пед. НАПН України. – 2012. – 104 с. – С. 92–96.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392]. – [Електронний ресурс] – Режим доступу. – URL: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc

4. Запрудский, Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособ. для учителя [Текст] / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с.

5. Козловська, І. М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти [Текст] / І. М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць / [за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало]. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 71–74.

6. Кремень, В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору [Текст] / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

7. Сластёнин, В. А. Общая педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – В 2-х ч. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.

8. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. пособ. [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

9. Banathy, Bela H. Designing Education as a Social System [Text] / Bela H. Banathy // Educational technology. – November-December 1998. – P. 51–55.

10. Rassekh, S. Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a l'an 2000 [Text] / S. Rassekh, G. Vaideanu. – Paris, 1987. – 200 p. – P. 91.

METASUBJECT TIES AS A CONDITION OF FORMING A SYSTEM OF KNOWLEDGE ABOUT A MAN IN THE HIGHER SCHOOL STUDENTS

© 2012
G.O. Vaskivska, candidate of pedagogical sciences, senior research worker, head of the didactics laboratory
Institute of pedagogy by National Academy Pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Keywords: modern textbook, textbook creation, cross disciplinary approach, a system of knowledge about the man.

Annotation: The article deals with the relevance of implementing cross disciplinary approach in the creation of new generation books based on the knowledge about the man. It investigates the potential of knowledge about the man to prepare high school students for independent living with the cross disciplinary approach realization in modern textbooks. Some didactic principles of cross disciplinary approach to the system of knowledge about the man in the modern textbook creation are revealed.

УДК 37.03

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

© 2012
Е.А. Верховская, кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой гуманитарных дисциплин
Филиал Тюменского государственного университета, Когалым (Россия)

Ключевые слова: лингвомультимедийная культура, культура профессиональная, технология формирования лингвомультимедийной культуры, профессиональные умения, будущий специалист.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием лингвомультимедийной культуры будущих специалистов, предложена периодизация данного понятия, описаны этапы становления лингвомультимедийной культуры, выдвинуты требования к овладению лингвомультимедийной культурой, перечислены знания, умения и навыки будущих специалистов в рамках лингвомультимедийной культуры.

Проблема формирования лингвомультимедийной культуры носит комплексный, междисциплинарный характер и требует изучение данного вопроса через призму подготовки будущих специалистов согласно выдвинутой нами периодизации понятия лингвомультимедийной культуры: *первый период* – с античности до середины XIX века – расширилось семантическое поле терминов «культура», «язык», понятие мультимедиа не существовало; *второй период* – с середины XIX века – до 20-х годов XX века – расширяется область изучения понятия культуры, появляются смежные направление ее исследования, такие как лингвокультура, зарождаются первые предпосылки к появлению будущих мультимедиа; *третий период* – с 20-х годов XX века до 90-х годов XX века появляется новое направления в культуре, сближающее естественнонаучное и гуманитарное познание на основе выделения надличностных структур в культурной жизни, связанных с организацией общества, появляется понятие мультимедиа и прони-

кает в образовательную среду; *четвертый период* – с 90-х годов XX века до настоящего времени появляются новые сферы знания, связанные с термином «культура» (в том числе мультимедийная культура), происходит уточнение понятия «мультимедиа», наблюдается всплеск лингвистических и психолого-педагогических исследований о роли мультимедиа в обучении иностранному языку.

Первый период с Античности до середины XIX века. В исследуемый период понятия лингвомультимедийной культуры не было, но были зафиксированы попытки научения людей определенному виду деятельности, поведению, осознанному применению правил поведения. Акцент ставился на гармонию тела и души. Правила поведения ориентировали человека на проявление его доброго начала, а культура общения давала только общее направление деятельности, представляя каждому максимальную свободу выбора поведения, но свобода эта подразумевала наличие образования и воспитания. Именно процессам воспитания, становления личности значительное внимание уделялось многими античными философами: , Фалесом, Плутархом, Платоном и Аристотелем [1].

Именно в Античности стали исторически складываться профессионально-нравственные кодексы по мере выделения и закрепления определенных видов трудовой деятельности, связанных наиболее тесно и надежно с личностным фактором, с человеческими нравственными отношениями. Исторически первым кодексом был знаменитый свод требований и отношений врача с пациентом, получивший название «Клятвы Гиппократа». С именем древнегреческого врача – реформатора медицины связано представление о высоком профессиональном и моральном облике врача, его нравственном поведении [2].

За этот период культура сделала большой скачок от агрикультуры к культуре души и разума, что отразилось и на формировании культуры будущих специалистов. Непосредственно обучение будущих специалистов зависело от сословия и положения в обществе. Ученичество являлось основной формой обучения ремесленников и купечества. Этот период можно считать отправной точкой создания и развития университетов*:* в конце XI - начале XII в. ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращается в крупные учебные центры, которые затем становятся первыми университетами. Кроме того, средние века дали ростки гуманистической педагогики. Формирование культуры шло через вероучение и научное знание.

В начале 18 века система профессионального образования получила свое развитие в России, так, благодаря Петру I были созданы навигацкая, пушкарская, госпитальная, приказная и другие школы, находившиеся в ведении соответствующих государственных органов. Кроме того, к 1722 году в разных городах России были открыты 42 так называемые «цифирные школы», обеспечивавшие начальное обучение математике. Уклон делался и на гуманитарное образование: были открыты духовные школы и позже епархиальные школы. В 1732 г. возникли гарнизонные школы, дававшие не только начальное военное, но и начальное математическое и инженерное образование.

К началу 19 в. Россия оставалась страной с низкой грамотностью. Для повышения уровня грамотности населения были открыты следующие типы учебных заведений: приходские и уездные училища; гимназии; университеты. Стали возникать школы нового типа - культурно-просветительские рабочие курсы, просветительские рабочие общества и народные дома.

Растущая потребность в специалистах обусловила развитие высшего технического образования, увеличилось количество высших учебных заведений - к 1912 г. действовало 16 университетов. Получило распространение частное образование (университет Шанявского, 1908-1918 гг.), было открыто 30 высших учебных заведений для женщин. По количеству издаваемой литературы Россия вышла на ведущее место в мире. В 1913 г. издавалось 874 газеты и 1263 журнала. Возникла сеть научных, специальных, коммерческих и образовательных библиотек. Крупнейшими издателями были А.С. Суворин в Петербурге и И.Д. Сытин в Москве.

Подводя итоги первого периода формирования лингвомультмедийной культуры, следует подчеркнуть, что к его завершению понятия «культура» претерпело значительные изменения, а именно: расширилась семантика термина «культура»: от агрикультуры к культуре души и разума; Формирование культуры шло непосредственно либо через обучение будущей специальности (профессии) либо через обучение в учебно-воспитательных учреждениях. Для повышения грамотности были открыты специальные профессионально-ориентированные учебные заведения, которые готовили специалистов по многих техническим направлениям.

Второй период с середины XIX века - начало XX века. Формирование культуры будущих специалистов в этот период разберем на примере российской системы образования XIX века. Сразу отметим, что развитие всех отраслей промышленности, новые изобретения, рост городов усиливали потребность не только в грамотных специалистах, но и просто в грамотных людях, которые могли бы соответствовать требованиям времени. Эпоха нуждалась в образованных людях для государственной службы, армии, флота, дипломатической работы. Именно в этот период в России стала складываться государственная система подготовки специалистов. Воспитательный аспект того времени определил министр просвещения Шишков: «Все вредное в преподавании и воспитании остановить, искоренить и обратить к началам, основанным на чистоте веры, верности и долге государю и отечеству» [3]. Можно предположить, что в этой фразе скрыта и цель формирования культуры будущих специалистов. Достаточно большое внимание воспитанию и формированию культуры будущих специалистов уделялось и в Смольном институте. Воспитательные проекты носили следы влияния идей Ж.-Ж. Руссо о воспитании «новой породы людей». Смольный институт был призван создать новый тип дворянки: умной, нравственно и физически развитой. Программа общеобразовательных предметов в нем была очень широкой, значительное место занимали эстетические предметы: музыка, танцы, рисование.

Таким образом, изменение культурной парадигмы, попытки синтезирования отдельных аспектов социальной жизни с помощью понятия культуры способствовали формированию лингвомультимедийной культуры. Формирование культуры будущих специалистов в этот период было подчинено общим целям образования и целям отдельно взятых учебных заведений.

Третий период с 20-х годов XX века до 90-х годов XX века. Характерной чертой этого периода в области подготовки будущих специалистов можно считать возврат в вузах к общенаучной и педагогической ориентированности. Изменения в области подготовки будущих специалистов и формированию их профессиональной культуры произошли в 30-40 годы XX века: важной задачей системы просвещения стало усиление профессиональной и военной подготовки молодежи. Поэтому в этот исторический период главной целью образования являлось воспроизводство трудовых резервов и милитаризация образования. Широкое развитие получили ремесленные училища, курсы фабрично-заводского обучения, где главной ценностью образования являлось получение трудовых навыков рабочих профессий [4]. Культурно-образовательные аспекты рассматривались в совокупности с предлагаемыми учебными материалами и были продиктованы царящими в стране доктринами.

Четвертый период с 90-х годов XX века до настоящего времени. В тот период уже широко употребляется термин «профессиональная культура» или «культура профессиональная». В качестве примера приведем следующие определения: культура профессиональная - со-

циологическая категория, характеризующая социально-профессиональное качество субъекта труда; представляет собой степень овладения трудящимися достижениями научно-технического и социального прогресса, является личностным аспектом культуры труда и регулируется присущими ей механизмами [5]. Профессиональная культура – это мера, качество деятельности человека в определенной, строго ограниченной области его профессии, в том виде деятельности, где он чувствует себя вполне комфортно, уверенно, свободно и раскрепощено. (см.: Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата. Екатеринбург, 1993. С. 26–27).

Значимым фактом в этот период можно считать научные дебаты о культуре будущих специалистов. Так, к примеру, В.Л. Виноградов, А.И. Синюк в своей статье считают, что основные элементы человеческой культуры, необходимые для усвоения будущим специалистом следующие: культура тела, или физическая культура; душевная культура; культура разумной деятельности; духовная культура как опыт ценностно-нормативной деятельности; профессиональная культура [6].

Все это обусловило всплеск в научно-педагогических исследованиях обсуждения вопросов профессиональной подготовки будущих специалистов: информационные технологии как средство культурологической подготовки студентов туристского вуза (Торбина Н.Ю.), использование информационных технологий в процессе формирования профессионально значимых качеств студентов (Суркова А.В.), формирование профессиональной культуры будущих специалистов финансовой сферы в учреждениях среднего профессионального образования (Ханукаева О.Ю.), формирование информационной культуры будущего специалиста социальной сферы в системе высшего профессионального образования (Курбатова Л.М.), формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования (Конюшенко С.М.) и др.

В период с 90-х годов XX века до настоящего времени наблюдается всплеск научно-педагогических исследований по проблемам формирования мультимединой, информационной культуры и др. смежных культур, которые укладываются в рамках нескольких основных направлений: - мультимедийное направление: Шлыкова О.В. (2001), Нелунова Е.Д. (2010), Елинер И.Г. (2010), Егорова (2000), Кожемяко И.Л. (2012), Дрешер Ю.Н. (), Лобач О.А. (1999), Рыкунов А.А. (2004); - коммуникационно-информационное направление: Русаков, А. Ю. (2008), Нургалеева, Л.В.(2001), Павлова Е.Д.(2009), Фурсина Г.А.(2009); - культурное направление (интернеткультура, электронная культура и др.): Раянов, М. Р. (2004), Матвиенко Д.В. (2009), Павлова Е.Д. (2009); - лингвомультимедийное направление: Крузе Б.А. (2008). К сожалению, лингвомультимедийное направление в научных трудах изучалось только Крузе Б.А. в рамках исследования «Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка».

Анализ диссертационных исследований за последние 10 лет показал, что были введены новые понятия, касающиеся информатизации образования и внедрения мультимедиа в образовательный процесс: «информационная культура личности», который подразумевает «одну из составляющих общей культуры человека (Н.И. Гендина); «мультимедийная культура» (Б.А.Крузе) «мультимедийные обучающие технологии» (Ю. Н. Дрешер), «медиообразование», «медиокомпетентность» (Н.Ю. Хлызова), «теория когнитивной нагрузки», «мультимедийное обучение», «медиа-конвергенция», медиакомпетентность личности и др.

Подводя итоги проведенного исследования, можно выделить следующие моменты: формирование культуры будущих специалистов насчитывает тысячелетия, основываясь на развитии личностных качеств: моральных, нравственных и др.; содержательное наполнение культуры будущих специалистов напрямую зависело от целей государства и социально-экономического развития общества; значительная роль в обучении и воспитании будущих специалистов отводилась университетам и специальным образовательным учреждениям.

Формирование лингвомультимедийной культуры – достаточно сложный и многоступенчатый образовательный процесс, проходящий через несколько этапов к достижению поставленной цели. Образование как результат деятельности вбирает в себя такие понятия как грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет [7], поэтому рассматривая процесс формирования лингвомультимедийной культуры как поэтапный многоуровневый процесс, мы обратимся к вышеназванным понятиям и будем выделять следующие этапы её становления: лингвомультимедийная *грамотность* - лингвомультимедийная *образованность* - лингвомультимедийная *компетентность* - лингвомультимедийная *культура – лингвомультимедийный менталитет*. Конечная точка нашего исследования – это изучение формирования лингвомультимедийной культуры, поэтому менталитет как квинтэссенция культуры останется за пределами исследования. Данные этапы отражают путь становления личности в целом и могут смело использоваться для формирования культуры будущего специалиста. Четких граней между ними быть не может, так как они взаимодополняемы и предполагают плавный переход от грамотности к культуре, что обеспечивается совершенствованием навыков и умений, полученных на первом этапе и укреплением знаниевой базы.

Говоря об лингвомультимедийной грамотности, остановимся на понятии «грамотность». В настоящее время разделяют два понятия: функциональная и элементарная грамотность. Функциональная грамотность - атомарный уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде [8]. *Грамотность в элементарном значении* — степень владения человеком навыками письма и чтения на родном языке. За основу понятия «лингвомультимедийная грамотность» возьмем понятие функциональной грамотности, так как она проявляется в конкретной культурной среде (в нашем случае лингвомультимедийной). Таким образом, лингвомультимедийная грамотность – уровень лингвистических, мультимедийных знаний, умений и навыков, необходимый для осуществления профессиональной деятельности будущего специалиста в системе учебных и производственных отношений (умения и навыки работы с мультимедийным оборудованием).

Согласно Словарю педагогических терминов, образованность - качество развившейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя. Лингвомультимедийная образованность – качество будущего специалиста, с помощью которого он способен ориентироваться в потоке лингвомультимедийной информации; системность знаний, умений и навыков, глубина и гибкость мышления, позволяющие в любой момент восстановить недостающие знаний и свободно ориентироваться в любой ситуации, а так же умение использовать мультимедийное оборудования и языковой опыт для профессионального роста [9].

То, что касается лингвомультимедийной компетентности, мы будем придерживаться понятия и термина, введённого в научный оборот Б. Крузе [10]. Он трактует ее, ориентируясь на подготовку будущего учителя иностранного языка, как кумулятивную «готовность и способность» и опыт проявления совокупности лингвомультимедийных компетенций в ситуации реальной межкультурной комму-

никации, где «готовность» соотносится с долговременной готовностью как интегративным личностным образованием, включающим в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, а «способность» – с когнитивным и поведенческим компонентами, т.е. знаниями, навыками, умениями и знанием содержания лингвомультимедийной компетентности.

На данном этапе исследования под лингвомультимедийной культурой мы понимаем качественную характеристику будущего специалиста, предполагающую высокий уровень развития умений получения и обработки лингвомультимедийной информации и грамотного ее использования.

Раз мы говорим о формировании лингвомультимедийной культуры будущего специалиста, то необходимо привести характеристики взрослого культурного человека. И. Зимняя выделяет семь культур, которыми должны владеть взрослые люди и студенты в том числе: культура личности, саморегуляции; культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общение; культура нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия; культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта; культура саморегуляции, личностного самоопределения; общецивилизационная культура; культура социального бытия [11].

Выше предложенный ряд общей культуры можно дополнить и лингвомультимедийной культурой: требования к овладению этим типом культуры можно выразить в ориентировке и умении пользоваться современными лингвомультимедийными ресурсами и лингвомультимедийным оборудованием в условиях иноязычной среды. При этом будущий специалист должен:

- на уровне владения иностранным языком: знать грамматические структуры для грамотного построения речевых высказываний, правильного перевода текста и уметь их применять в устной и письменной речи; владеть достаточным лексическим запасом; знать основные правила перевода иноязычного текста; овладеть способностью к межкультурному общению; развить готовность к иноязычному профессиональному межкультурному общению, обеспечивающему способность порождать и интерпретировать информацию на иностранном языке; освоить межкультурные этикетные речевые формулу в иноязычном деловом общении;

- на уровне цифровой грамотности уметь: работать на компьютере (компьютерная грамотность); находить, понимать, организовывать и архивировать цифровую информацию (информационная грамотность); создавать материалы с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио- и видео) (мультимедийная грамотность); участвовать в онлайновой коммуникации в устной и письменной форме (электронная почта, чаты, блоги, видеоконференции и т.д.) (грамотность компьютерной коммуникации) [12];

- на уровне культурной грамотности: уметь ориентироваться в потоке информации; понимать информацию адекватно; уметь делать правильные выводы и др. [13]

Опираясь на вышеизложенное, мы выделяем следующие компоненты лингвомультимедийной культуры будущего специалиста: культура владения нормами иностранного языка в его устной и письменной форме; культура выбора и организации языковых средств; культура пользования компьютерной и организационной техникой для повышения эффективности своей профессиональной деятельности; культура владения основными навыками и правилами работы с мультимедийными программами и Интернет-ресурсами; культура принятия решения о применении программного обеспечения, информационных технологий для повышения эффективности своей профессиональной деятельности; культура осуществлять постановку задач; культура выбора информации, в том числе и мультимедийной; культура интерпретирования полученных результатов и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Юркина, Л.В. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов (гуманитарные и технологические специальности): автореф. дис. … канд. пед. наук 13.00.01: / Л.В. Юркина: Моск. Гос. Обл. ун-т – Москва, 2005. – 24с. Режим доступа http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/48695/)

2. Игнатов В.Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность [Электронный ресурс] / В.Г. Игнатов, В.К. Белолипецкий. Учебное пособие. – Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2000. – 256 с.: Режим доступа: http://rudocs.exdat.com/docs/index-182765.html#6279234

3. Школа и педагогика в России первой половины XIX века [Электронный ресурс] /Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева, Изд-во»История педагогики» «Просвещение», Москва, 1982 г. Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru http://www.detskiysad.ru/ped/ped121.html

4. Якупова, А.Р. Гуманитарное образование в технических вузах России в 19 - 20 веках [Электронный ресурс] /А.Р. Якупова Режим доступа: http://do.gendocs.ru/docs/index-271748.html

5. Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко, 2003г. [Электронный ресурс] Режим доступа:

6. Виноградов, В.Л. Профессиональная подготовка будущего специалиста как человека культуры [Текст] / В.Л. Виноградов, А.И. Синюк / Концептуальные основы подготовки будущего специалиста как человека культуры: Сборник статей / Под общ. ред. А.И. Синюка. – Елабуга: Муниципальное учреждение «Управление образования Елабужского муниципального района», 2006. – С. 3 – 9.

7. Образование как процесс [Электронный ресурс]: URL : http://historians.narod.ru/index/pedagogiks/42.html

8. Мацкевич, В. Философия (словарь) / Мацкевич В., С. Крупник.: «Всемирная энциклопедия: Философия», Минск, 2001

9. Словарь педагогических понятий [Электронный ресурс]: URL : http://pje1m.tk/?O

10. Крузе, Б.А. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография / Б.А. Крузе; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – с.139

11. Зимняя, И. Общая культура человека [Электронный ресурс]/ И. Зимняя // Учительская Газета. 2004. №21 от 25 мая.: URL : http://www.ug.ru/archive/4129

12. Грамотны ли вы или 5000 слов, которые помогут проверить это. - Составители А.В. Пушных, Н.Н. Шевченко.: Изд-во Томского университета. Томск, 1994 [Электронный ресурс]: URL : http://magistr521.narod.ru/5tisiachslov-PushnihiShevchenko.htm

13. Методика осуществления контроля усвоения необходимой информации гражданами пожилого возраста для оценки обучения и уровня полученных знаний. [Электронный ресурс]: URL : http://social.e-democratia.ru/wp-content/uploads/2012/02/5.pdf

14. Копусь О. А. Реализация научно-методической системы формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 51-54.

15. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 48-51.

16. Шишкина Н.А., Хальзова В.М., Асеева Т.В. К вопросу о создании инновационной лингвообразовательной структуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 261-264.

THEORETICAL FOUNDATION OF LINGUAMULTIMEDIUM CULTURE OF FUTURE SPECIALISTES

© 2012

E.A. Verhovskaya, candidate of pedagogical sciences, acting head of Humanities
Tyumen State University, branch in the town of Kogalym (Russia)

Keywords: linguamultimedia culture, professional culture, a formation of linguamultimedia culture, forming the professional skills, a future specialist.

Annotation: This article deals with the problems related to the formation of linguamultimedia culture of would-be future specialist. The author offers a periodization of linguamultimedia culture, describes steps of the becoming of linguamultimedia culture, proposes requirements to mastering lingvomultimedia culture, points out knowledge and skills of future professionals in the lingvomultimedia culture.

УДК 378.013(076.5)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ-ПРОФЕССИОГРАММЫ МАГИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

С.С. Витвицкая, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Ключевые слова: профессиограмма магистра образования, компетентность, компетенция, готовность к педагогической деятельности, мастерство и профессионализм педагога.

Аннотация: В статье анализируются компетентностный подход к построению профессиограммы магистра образования; даётся авторское определение понятий «компетентность», «компетенция», «готовность к педагогической деятельности», «мастерство и профессионализм педагога»; устанавливается иерархия этих понятий, определяются основные компоненты профессиограммы магистра образования, компетентности и компетенции, которыми должен владеть выпускник магистратуры.

В соответствии с положениями Конвенции «О признании квалификации высшего образования в европейском регионе» (Лиссабон, 1997 р.), совместной декларации министров образования Европы «Европейское пространство в сфере высшего образования (Болонья, 1999 р.) Украина, как европейское государство, сделала важный шаг на пути интеграции высшего образования в общеевропейское сообщество. В контексте таких изменений педагогическое образование рассматривается не только как отдельная уникальная сфера подготовки новой генерации учителей, а как важный ресурс развития интеллектуального потенциала нации.

Важным условием модернизации педагогического образования стало повышение качества, обеспечение высокого уровня педагогической подготовки будущих учителей. Акцент в профессионально-педагогической подготовке переносится из традиционного обучения на формирование компетентностей.

В последних документах Министерства образования и науки, молодёжи и спорта Украины основным подходом к подготовке выпускников высших учебных заведений всех квалификационных уровней признано компетентностный-Современные подходы к организации высшего образования приобретают прагматичность. В свою очередь, государство и провайдеры образования при таких обстоятельствах, прежде всего, вынуждены направить свои усилия на достижение экономической и социальной эффективности высшего образования как главного фактора успешной социализации и карьерного роста граждан. Поэтому более весомыми в оценивании качества образования и проведении мониторинга качества в университетах становятся конечные результаты учёбы. Это нуждается в разработке требований к самим результатам, которые раньше формулировались через такие понятия как знание, умение, навыки. В настоящее время этот перечень считается недостаточным, ограниченным, его дополняют набором компетентностей, которые фактически характеризуют разнообразную, значительно более широкую реализационную способность личности. Для полноценности результатов образования важно не только знать, что и как делать (познание), но и желать делать (отношение), находить нестандартные решения (проектирование), взаимодействовать и достигать консенсуса [3, с. 244].

Компетентностный подход – это ориентация на единые требования к образовательным стандартам в Европе. Этой проблеме посвящено ряд исследований отечественных и зарубежных учёных (В.И. Байденко, Н.М. Бибик, И.Я. Данилова, Н.А. Игнатенко, И.А. Зимняя, А.И. Пометун, А.Я. Савченко, А.В. Хуторской и др.).

Целью данной статьи, которая является частью нашего исследования – изложить авторское толкование понятий компетенция, компетентность, готовность к педагогической деятельности, мастерство, профессионализм педагога; установить иерархию этих понятий; определить основные компоненты профессиограммы магистра образования, компетентности и компетенции, которые должны быть присущи выпускнику магистратуры.

Для того, чтобы создать профессиограмму магистра образования на основе компетентностного подхода нам нужно установить определённую иерархию понятий: компетентность, компетенция, готовность, мастерство, профессионализм.

В научной педагогической литературе существуют противоположные мнения относительно ведущей категории компетентносного подхода.

О.И. Субетто считает, что компетенция является главной категорией компетентностного подхода, а компетентность – вторичной, производной категорией. По его мнению, компетенция является потенциальным качеством, выпускник в процессе обучения получает комплекс компетенций, которые только условно можно считать компетентностью (компетентностью начального уровня), а компетентность формируется преимущественно за пределами высшего учебного заведения во время накопления опыта в соответствующей профессиональной деятельности, то есть является актуальным или реальным качеством [7, с. 32].

Понятие компетенции, по мнению Н. М. Бибик, является понятием более узким чем «компетентность» и производным от него. Компетенция является социально закреплённым образовательным результатом реализации компетентностей [2, с. 45-50].

В научной литературе компетенция учёными рассматривается одновременно в трёх аспектах: 1) как круг вопросов, в которых лицо должно быть осведомлённым; круг полномочий, делегированных субъекту (должностному лицу, органу управления, группе и тому подобное); 2) как опыт, информационный ресурс, знания из определённой предметной отрасли, которыми владеет субъект; 3) социально заданное требование подготовить лицо для

определённой сферы деятельности.

По нашему мнению, компетенция – это система специальных знаний, умений, навыков, которые необходимы для выполнения социально заданных требований и круга определённых полномочий и функций.

Очевидно, понятия «компетенции», «знания», «умения», «навыки» взаимосвязаны, хотя имеют определённые особенности. Компетенции нельзя применить, а можно применить тот набор знаний, умений, навыков, которые определяют уровень компетенции и компетентности. Компетенция магистра образования – это определённый уровень знаний, умений, навыков и практического опыта, который необходим для выполнения конкретного круга заданных полномочий в определённом виде деятельности.

Мы разделяем взгляды учёных (Н.В. Кузьмина, О.Е. Ломакина), которые рассматривают ,,компетенцию" как базу, основу для последующего формирования и развития компетентности.

Такие учёные как И.С. Данилова, Н.А. Игнатенко рассматривают ,,компетентность" и ,,компетенцию" как взаимодополняющие единицы, при этом отмечают, что термин ,,компетентность" применяется к характеристике уровня профессиональной подготовки.Следовательно, компетенция понятие уже, чем понятие компетентность и ключевые компетентности должны содержать в себе ряд компетенций.

По определению А.И. Пометун, компетентность нужно воспринимать как объективную категорию, которая фиксирует общественно признанный комплекс определённого уровня знаний, умений, навыков, отношений, благодаря которым педагог способен осуществлять сложные полифункциональные, полипредметные, культуроцелесообразные виды деятельности [6, с. 18-19].

М.А. Холодная считает, что компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, что позволяют принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности.

Другая трактовка понятия ,,компетентность" содержится в англоязычных словарях. В частности, подход к пониманию компетентности как способности действовать, отвечать определённым стандартам, обнаруживать отдельные навыки, демонстрировать специальный уровень знаний раскрывают Словарь Лонгмена современного английского [10, с. 270], а также пособие М.П. Садкера, Д. М. Садкера ,,Учителя, школа и общество" [9, с. 613] и другие источники.

Эксперты программы ,, DeSeCo" определяют понятие компетентности как способности успешно удовлетворять индивидуальные и социальные потребности, действовать и выполнять поставленные задания. Каждая компетентность построена на комбинации (соединения) познавательных отношений и практических навыков, ценностей, эмоций, поведенческих компонентов, знаний и умений, всего того, что можно мобилизовать для активного действия.

Мы считаем, что англоязычные словари адекватнее раскрывают современное содержание понятия ,,компетентность", где на первый план выходит категория ,,способность к действию" как умению использовать знания в практической деятельности; как определённые стратегии для реализации творческого потенциала личности.

Международная комиссия Совета Европы рассматривает понятие компетентности как общие, или ключевые умения, базовые умения, фундаментальные пути учёбы, ключевые представления, опоры, или опорные знания.

Согласно определению Международного департамента стандартов для учёбы, достижения и образования (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) понятие компетентности определяется как возможность квалифицированно осуществлять деятельность, выполнять задание или работу. При этом понятие компетентности содержит набор знаний, навыков и отношений, которые дают возможность личности эффективно действовать или выполнять определённые функции, которые подлежат достижению определённых стандартов в отрасли профессии или другого вида деятельности.

Следовательно, компетентность можно рассматривать как специфическую способность к продуктивной деятельности в конкретной предметной отрасли, которая включает узко специализированные знания, умения и навыки, опыт их использования в реальной жизни, ответственное отношение к выполнению производственных функций.

Значительное количество работ отечественных и зарубежных учёных в отрасли психологии и педагогики посвящено проблеме профессиональной компетентности учителя (Ю.С. Алферов, С.В. Бондарь, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Е.М. Павлютенков, С.П. Тищенко, К. В. Шапошников и др.).

К.В. Шапошников рассматривает категорию ,,профессиональная компетентность" как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность ,,в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, которые позволяют человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром" [8, с. 13].

Анализ проблемы развития профессиональной компетентности учителя в зарубежных и отечественных педагогических школах в аспекте генетического метода и метода сравнительного анализа свидетельствует о появлении новых исследований, связанных с разработкой научно педагогических основ профессиональной подготовки, а именно: разработкой квалификационных характеристик, профессиограмм, в которых формируется система требований к содержанию подготовки учителя (В.М. Розин, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков).

Понятно, что в условиях рынка, когда уменьшаются ассигнования на образование, когда молодёжь становится практичной и требует более рационального использования времени на подготовку к профессиональной деятельности, главным результатом деятельности высшего учебного заведения должен быть компетентный специалист. Такое требование полностью правомерно для профессий человек-техника, человек – знаковая система, но не для профессии учителя, поскольку в педагогической деятельности ведущее значение имеют человеческие качества, характер, эрудиция и потому, речь должна идти о готовности к педагогической деятельности.

Готовность – состояние, при котором все сделано для чего-либо. Готовый – который сделал необходимое приготовление, подготовился к чему-либо, который уже сложился, приобрёл опыт [4, с. 257].

Мы рассматриваем готовность не как ситуативное состояние субъекта педагогической деятельности, а как результат его профессионально-педагогической подготовки, воспитания и самовоспитания.

Мы соглашаемся с теми авторами, которые определяют готовность как сложное структурное образование, систему профессионально значимых качеств, мотивов, умений (К.М. Дурай-Новакова, И.А. Колесникова и др.).

Понятие ,,готовность к педагогической деятельности", с нашей точки зрения, шире, чем понятие ,,компетентность" или ,,компетенция". Компетентность и компетенции является составляющими готовности магистра образования к педагогической деятельности.

По нашему мнению, выпускник магистратуры должен иметь личностную готовность, которая заключается в осознании практической ценности инноваций в системе образования, наличия инновационной педагогической позиции. Мы определяем готовность к педагогической деятельности как сложное многоуровневое, многокомпонентное образование, которое имеет динамическую структуру и является проявлением взаимосвязанных мотивационных, волевых, моральных психологических и профессиональных качеств и способностей личности, которые в своей совокупности позволяют субъекту эффективно и

продуктивно осуществлять педагогическую деятельность [5, с. 172].

Понятие «готовность» является более узким по отношению к термину «мастерство». Понятно, что мастерство связано с длительным практическим опытом и оно приходит со временем.

Наиболее широким понятием, по нашему мнению, является профессионализм педагога. Профессионал – тот, кто сделал какое-либо занятие предметом своей постоянной деятельности, своей профессией (хороший специалист, знаток своего дела). Профессионализм - овладение основами и глубинами какой-либо профессии [4, с. 1177].

Анализ научных источников даёт возможность выделить несколько подходов к толкованию этого феномена.

Первый подход основывается на деятельностной основе, когда понятие „профессионализм" рассматривается как качественная характеристика субъекта деятельности – представителя определённой профессии, и определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных заданий продуктивными эффективными способами их осуществления (Н.В. Кузьмина).

Термин „профессионализм" в таком понимании употребляется для обозначения большой совокупности элементов, которые отображают высокую производительность профессиональной деятельности личности (А.К. Маркова, Н.Я. Никонова и др.).

В то же время необходимо подчеркнуть, что профессионализм необходимо рассматривать как многоуровневую систему, которая имеет не только внешние, но и сложные разнообразные внутренние, психические функции. Следовательно, профессионализм личности должен рассматриваться не только как высокий уровень знаний, умений и достигнутых результатов человека в определённой отрасли профессиональной деятельности, но и как определённая система организации сознания, психики человека (Е.О. Климов).

Третий подход к определению сущности феномена профессионализма: предполагает его рассмотрение в диалектическом единстве проявлений деятельностного и личностного и соответственно определяется понятиями профессионализма деятельности и профессионализма личности (А.О. Деркач).

Следовательно, ретроспективный теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, результатов исследований и педагогической практики даёт возможность определить профессионализм как интегрированное, динамическое, сложное образование, которое предусматривает высокий уровень производительности труда, постоянную продуктивность, наличие положительной мотивации к педагогической деятельности, ответственное отношение к педагогической деятельности, и является результатом интенсивной педагогической деятельности. В структуре педагогического профессионализма можно выделить три составляющие: профессионализм знаний, профессионализм общения, профессионализм самоусовершенствования.

Таким образом, в толковании выше анализируемых понятий можно проследить взаимосвязь: компетенция → компетентность → готовность → мастерство → профессионализм. Такая взаимосвязь подчёркивает взаимозависимость этих понятий, постепенное наращивание и расширение знаний, умений, навыков, обогащение эрудиции, совершенствование качеств личности педагога.

Заданием высшего учебного заведения в подготовке магистров образования является обеспечение их готовности к педагогической деятельности, развитие творческого потенциала для роста мастерства и профессионализма. На основе этих положений нами разработана модель-профессиограмма магистра образования.

В основу построения модели-профессиограммы магистра образования нами положен компетентностный подход, который предусматривает определённую нами иерархию понятий, их взаимосвязей, а также основные требования к построению модели выпускника магистратуры, которые обеспечивают качество его педагогической подготовки, в частности, «модель специалиста включает компоненты определённо влияющие на эффективность деятельности, обеспечивающие контроль над нею, легко диагностируемые, создающие возможность вмешательства и коррекции» [1, с. 44].

Таким образом, разработанная профессиограмма магистра образования включает **целевой компонент** – направленность, составляющими частями которой являются: гуманистическая направленность (гражданская; ответственность и гражданский долг; толерантность; планетарное мышление; потребность работать с людьми); профессионально педагогическая направленность (профессиональное достоинство; профессиональная ответственность; увлеченность профессией; целенаправленность; любовь к детям; профессиональная наблюдательность; доброжелательная требовательность; профессиональная работоспособность; саморегуляция; чувство юмора; объективность и принципиальность); познавательная направленность (научная эрудиция; духовные и познавательные потребности; интеллектуальная активность). **Базовый компонент**, к которому принадлежат педагогические способности (гностические; конструктивные; проективные; организаторские; коммуникативные; интеллектуальные; экспрессивные; сугестивные; творческие). **Операционно-деятельностный компонент**, который содержит компетентности, составляющими которых являются компетенции.

К основным компетентностям, и входящих в них компетенций, которыми должен владеть выпускник магистратуры мы относим: психологическую (информационная; коммуникативная; перцептивная); педагогическую (инновационная; информационная; операционно-поисковая; креативная; контрольно-оценочная; организаторская; технологическая); профессиональную (информационная; операционно-деятельностная; регулятивная, корректирующая; контрольно-побуждающая); методическую (дидактическая; процессуальная; исследовательская); социальную (моральная; правовая; общекультурная; мировоззренческая; коммуникативная); жизненную (адаптивная; деонтологическая; жизнетворческая). Результатом педагогической подготовки магистра должна быть готовность, которая предусматривает сформированную педагогическую направленность, развитые педагогические способности, владения компетентностями и компетенциями.

Поскольку «Закон Украины о высшем образовании» (2002 г.) определяет образовательно-квалификационный уровень «магистр», как полное высшее образование лица, способного к деятельности инновационного характера, то понятно, что стержнем в подготовке магистров образования должна быть подготовка к инновационной педагогической деятельности.

На наш взгляд, предложенный подход к построению модели-профессиограммы выпускника магистратуры будет способствовать созданию единой системы оценивания качества подготовки будущего педагога, интегративности в подходах к содержанию педагогической подготовки. В конечном счёте, описанный подход к построению модели-профессиограммы выпускника магистратуры, по нашему убеждению, может стать интегративно объединяющим ориентиром формирования педагога образовательно-квалификационного уровня «магистр образования».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атлягузова Е.И. Компетентностная модель специалиста технического профиля // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8).– С. 43-48. – С.44.

2. Бибик Н. М. Компетентностный подход: рефлексивный анализ использования / Н. М. Бибик // Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы. – К. : „К.І.С.", 2004. – С. 45–50.

3. Белая книга национального образования Украины /

[под общ. ред. академика В. Г. Кременя] ; НАПН Украины. – К. : Информ. системы, 2010. – 347 с.

4. Большой толковый словарь современного украинского языка (с доп. и CD) / [сост. и глав. ред. В. Т. Бусел]. – К.– Ирпень : ВТФ „Перун”, 2009. – 1736 с.

5. Витвицкая С.С. Педагогическая подготовка магистров в условиях уровневого образования: теоретико-методологический аспект: Монография. – Житомир: Изд-во ЖДУ имени И.Франко, 2009. – 436 с.

6. Пометун О. И. Формирование гражданской компетентности: взгляд с позиций современной педагогической науки / О. И. Пометун // Вестник программ школьных обменов. – 2005. – № 23. – С. 18–19.

7. Субетто А. И. Творчество. Жизнь. Здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии) / А. И. Субетто. – М. : Логос, 1992. – 203 с.

8. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / К. В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

9. Sadker M. P. Teachers, School and society / M. P. Sadker, D. M. Sadker. – New York : Mc Grow – Hill Ink, 1997. – 633 p.

10. Zonqman Dictonary of Contemporary English. – Harlow : Zonqman Dictonaries, 1995. – 1668 p.

THE COMPETENCE GOING NEAR THE CONSTRUCTION OF MODEL AND PROFESSIOGRAMMA MASTER'S DEGREE OF EDUCATION

© 2012

S.S. Vitvitskaya, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of department of pedagogics
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)

Keywords: professiogramma master's degree of education, competence, competense, readiness to pedagogical activity, mastery and professionalism of teacher.

Annotation: Scientific approaches are analysed in the article; author determination is given to the concepts «competence», «competense», «readiness to pedagogical activity», «trade and professionalism of teacher»; the hierarchy of these concepts is set, basic components of professiogrammes master's degree of education is determined, to the competence and competenses which must be inherent to the graduating student of city council.

УДК 372.21

МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2012

С.В. Власенко, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики*
Н.И. Пустовалова, *кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии*
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: дошкольное образование, программа развития, концепция, планирование.

Аннотация: Научно организованное руководство дошкольным образовательным учреждением диктует необходимость разработки программы развития, прогнозирование долгосрочного развития. В статье приводится пример разработки программы развития дошкольного образовательного учреждения.

Происходящие кардинальные изменения в социально-экономическом устройстве Казахстана не могут не затрагивать дошкольные образовательные учреждения, которые в изменяющихся условиях тоже вынуждены и должны изменяться, чтобы быть способными удовлетворять новым требованиям, которые к ним будут предъявлять общество и государство в ближайшей и отдаленной перспективе. Поэтому во многих дошкольных образовательных учреждениях принимаются усилия для определения своих перспектив и разработки соответствующих программ движения к желаемому будущему.

Стандарт дошкольного образования предполагает:

- использование инновационных подходов к организации педагогического процесса в организациях дошкольного воспитания и обучения и группах предшкольной подготовки;
- регламентацию требований к отбору содержания образования, его уровню и качеству;
- ориентацию деятельности организаций дошкольного воспитания и обучения и групп предшкольной подготовки на сохранение здоровья ребенка и его физическое развитие;
- обеспечение условий для реализации социальной ситуации развития ребенка в каждом возрастном периоде;
- сохранение единого образовательного пространства ребенка на основе преемственности возрастных периодов;
- регулирование преемственных связей между дошкольной организацией и начальной школой;
- использование потенциала семьи и психолого-педагогические основы развивающей среды организации дошкольного воспитания и обучения в полноценном развитии личности дошкольника;
- интеграцию организаций дошкольного воспитания и обучения, семьи, социума в решении социокультурной задачи – формирование новой модели образования детей дошкольного возраста [1].

Все это требует разработки каждым дошкольным учреждением своей собственной педагогической концепции развития. А это есть ни что иное, как план управления образовательно-воспитательным процессом, выражающий две ведущие тенденции современного казахстанского образования - переход на научно организованное руководство и опирающуюся на гуманистические идеи концептуальность. Основными критериями качества программы развития можно считать два. Первое - успешная реализация программы адекватно поставленным целям [2], т.е. соответствие личности выпускника ДОУ перспективной модели, его готовность к продолжению образования в школе. И второе - общий психологический климат дошкольного учреждения, стиль отношений в нем, самочувствие ребенка и воспитателя, их социальная защищенность, условия для развития и самореализации, внутренний комфорт.

Применительно к управлению дошкольным учреждением планирование и прогнозирование заключаются в определении зон ближайшего и перспективного развития детского сада в конкретных условиях окружающей среды на основе педагогического анализа [3; 4]. Планирование должно отвечать целому ряду принципиальных требований [5]. Эти требования заключаются в следующем: единство долгосрочного и краткосрочного планирования; осуществление принципа сочетания государственных и общественных начал; обеспечение комплексного характера прогнозирования и планирования; стабильность и гибкость планирования на основе прогнозов.

При разработке планов важно определить конкретные конечные результаты. В качестве повседневного плана

действий в детском саду выступает план работы на год, а в качестве перспективного - Программа развития дошкольного образовательного учреждения и образовательная программа.

Задачи программы развития дошкольного учреждения:

1) Определение места ДОУ в системе социальных связей и выявление достигнутого уровня его развития.

Решение этой задачи предполагает:

- анализ состояния образовательного учреждения и прогнозирование тенденций изменения социального заказа, адресуемого ДОУ;

- соотнесение социального заказа, адресуемого ДОУ, с возможностями получения ресурсов извне для ее развития;

- анализ и оценку достижений и проблем ДОУ.

Все перечисленное выше находит свое отражение в информационной справке о ДОУ и аналитико-прогностическом обосновании программы развития.

2) Описание образа желаемого будущего состояния ДОУ, ее организационной структуры и особенностей функционирования.

Решение этой задачи отражается в концепции желаемого будущего состояния ДОУ.

3) Разработка и описание стратегии и тактики перехода ДОУ из существующего в новое, желаемое состояние; подготовка конкретного плана такого перехода.

При всей важности каждой из названных задач программы развития еще большее значение имеет их взаимосвязь. Нерешенность любой из них или отсутствие тесной связи между их решениями не позволяет создать действенную и эффективную программу развития ДОУ.

Приведем пример разработки программы развития дошкольным образовательным учреждением.

Анализ образовательного процесса.

По результатам диагностики работы воспитателей и специалистов мы выявили, что основным подходом в работе воспитателей с детьми (как того и требует программа «Балбобек») является педагогика сотрудничества, личностно-ориентированное обучение, когда воспитатель и ребенок общаются и действуют «на равных». Воспитательная и образовательная работа с детьми проводится в комплексе по тематическим принципам, что позволяет расширять диапазон знаний и творчества детей в рамках единой темы. Определение приоритетного направления воспитания на каждый конкретный день и дополнение его остальными видами воспитательной работы – создают единое целостное воспитательное пространство, в котором ребенок может ярко проявить себя, выразить свое истинное отношение к тем или иным явлениям. Это достигается тем, что педагоги обращают особое внимание на выбор эффективных методов и приемов, а также форм работы с детьми.

Основное направление работы: интеграция нравственного воспитания в образовательный процесс: воспитание всесторонне развитой личности, с национальной психологией и самосознанием, проникнутой к традициям и обычаям своего народа, знающего язык своего народа и духовно богатого – ключевая задача всей педагогической работы с детьми в детском саду.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в практике работы с детьми делается акцент на нравственное воспитание детей и преобладают гуманные отношения между участниками педагогического процесса, реализуется личностно-ориентированное обучение и воспитание. В результате правильно построенного образовательного процесса, созданных условий и знания технологий, в детском саду систематически и объективно отслеживается динамика развития детей.

Организационно-методическое обеспечение образовательно-воспитательного процесса. В основу организационно-методического обеспечения образовательно-воспитательного процесса детского сада положены нормативные документы, регламентирующие деятельность учебного заведения: Закон Республики Казахстан «Об образовании», Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы, Концепция образования в Республике Казахстан, Закон Республики Казахстан «О языках», типовые положения об организации образования, правила обязательной предшкольной подготовки, Госстандарт дошкольного обучения и воспитания, программа «Балбобек». Программные документы составляют базовую инвариантную часть учебных программ.

В вариативной части программ детского сада содержатся:

***-обучающий компонент*,** дополняющий и углубляющий содержание базовой программы;

-развивающий компонент, в разработке которого педагогический коллектив опирается на достижения педагогической и психологической науки, в основе которых лежит личностно-ориентированный подход и развивающие технологии обучения, программно-методические разработки педагогов и психологов Казахстана, стран ближнего зарубежья, опыт и практические разработки педагогов детского сада. Развивающий компонент образовательного процесса наряду с данной программой обеспечивает использование образовательных программ в области дошкольного воспитания: интеллектуальное направление программы «Развитие» (центр Венгера), «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду», «Программа предшкольной подготовки детей», «Программа по валеологии» и инновационные педагогические технологии.

Воспитательный компонент. Педагоги обращают внимание на создание проблемных ситуаций, экспериментально-поисковой деятельности, духовно-нравственное общение с детьми, в котором ребенок может ярко проявить себя, проявить свое истинное отношение к окружающему миру. Поэтому одним из важных направлений работы педагогического коллектива детского сада является отработка модели дошкольного учреждения, отвечающего современным требованиям образования. В основу модели положена идея о первичной роли воспитания в образовательном процессе детского сада, углубленная работа по развитию личности каждого воспитанника детского сада. В основу моделирования воспитательного компонента образовательного процесса положена работа над расширением и углублением программного материала, позволяющего формировать творческий, интеллектуальный потенциал ребенка, его духовное развитие через приобщение к общечеловеческим духовным ценностям.

В целом организационно-методическое обеспечение образовательно-воспитательного процесса в нашем дошкольном учреждении строится на принципах: гуманизации - в работе с детьми; демократизации - в работе с кадрами, сотрудничестве с родителями и другими общественными институтами; интеграции - в организации учебно-воспитательной работы.

Главными компонентами воспитательной системы являются:

- общественные идеи, потребности родителей и заинтересованных организаций;

- общность педагогов, родителей и детей;

- интегративная система образовательной работы с детьми.

Для получения наиболее полной и объективной картины профессиональной деятельности воспитателей был проведен проблемный анализ их работы, который выявил следующее:

% педагогов, из которых % специалисты, имеют высокий уровень знаний дидактики, современных способов передачи информации. Для педагогов группы «Совершенствование педагогического мастерства» характерно:

1. Умение устанавливать и развивать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса.

2. Постоянное обновление знаний в области отдельных

методик и педагогических технологий через самообразование, чтение научно-методической литературы и периодики. Знание и понимание основных узловых проблем и открытий в области дошкольного воспитания.

3. Устойчивая мотивация к активному участию в процессе профессионального общения.

4. Активная творческая профессиональная позиция.

Для педагогов группы «Мастера педагогического труда».характерны такие профессиональные качества, как:

1. Способность к толерантности (педагогически просвещенной, культурной терпимости и уважения к ребенку и коллеге).

2. Знание, понимание и умение использовать на практике основные методы и приемы дидактики, современные способы передачи информации.

3. Желание и способность понять ребенка, почувствовать, когда ему трудно, когда он нуждается в помощи.

4. Противоречие между устойчивой мотивацией к обновлению знаний по различным методикам дошкольного воспитания и неумением анализировать и критически оценивать учебный материал, пособия, средства обучения и творчески их использовать.

Для педагогов группы «Становление педагогического мастерства» характерны следующие профессиональные качества:

1. Знает достаточно много, но не умеет свои знания применить на практике.

2. Слабо владеет дидактикой обучения дошкольников.

3. В общении с детьми скованы, не умеют удержать внимание детей, придерживаются УДМ общения.

4. Содержания профессиональных знаний недостаточно для работы по новым программам и педагогическим технологиям.

5. Заниженная самооценка ресурсов, необходимых для профессиональной деятельности.

6. Проявление большого интереса к детям и большого желания работать с детьми дошкольного возраста.

Работа с педагогическими кадрами строится на диагностической основе и имеет ярко выраженный дифференцированный характер. Такая организация методической работы позволяет создать целостный системный подход к организации педагогического процесса и дает возможность для совершенствования психолого-педагогической компетенции, реализации творческих педагогических резервов, развития профессиональных ресурсов педагогов детского сада.

Концепция развития ГККП «Ясли-сад:

Цель - формирование активной, адаптированной, самодостаточной, востребованной, конкурентоспособной личности, патриота своей Родины, способной жить в динамично развивающемся мире, готовой к реализации как в своих собственных интересах, так и в интересах общества.

Задачи:

1. Создать организационно-педагогические условия развития дошкольника, формирования основ здорового образа жизни;

2. Сформировать основы личной культуры ребенка в соответствии с общечеловеческими духовными ценностями;

3. Разработать эффективную модель детского сада.

Ожидаемый результат:

- полноценное физическое развитие детей дошкольного возраста;

-развитие способности к саморегуляции собственного организма изменяющихся условиях био-социальной среды;

-обогащение духовного мира ребенка посредством познания себя и окружающего мира:

-развитие дошкольника, как личности и субъекта деятельности, формирование ценностных жизненных ориентиров.

В Концепции образования, программах воспитания и обучения детей дошкольного возраста подчеркивается, что реальной целью образования дошкольников является развитие индивидуальной неповторимой личности каждого воспитанника детского сада. Анализ содержания образования показывает, что, несмотря на модернизацию образовательного процесса в системе дошкольного образования, в дошкольных учреждениях продолжает соблюдаться принцип комплексности, выражающийся в том, что образовательный процесс охватывает все основные направления развития ребенка (физическое, познавательное, эстетическое, трудовое и др.), а также предусматривает систему мер по охране жизни и здоровья детей.

Социальный запрос родителей на основные аспекты развития детей:

• Укрепление здоровья и развитие физической культуры;

• Исправление недостатков звукопроизношения и формирования правильной речи;

• Раннее обучение детей чтению;

• Приобщение к основам искусств (музыка, танец, театр);

• Формирование поликультурной личности, владеющей двумя и более языками.

Для удовлетворения этих родительских потребностей (ожиданий) необходимо усовершенствовать предметно-развивающую среду ДОУ и еще раз проанализировать методическую базу для реализации образовательных технологий.

Одна из важнейших задач дошкольного учреждения – охрана и укрепление здоровья детей. Исходя из этой задачи, ключевым понятием будет «ЗДОРОВЬЕ». Следующее важное понятие, лежащее в основе Концепции,- «ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ». Исходя из вышеизложенного, очевидно, что следующее ключевое понятие, которое будет использоваться в нашей концепции – это понятие «РАЗВИТИЕ». С понятием «развитие» тесно связано понятие «ЛИЧНОСТЬ».

Вышеперечисленные принципы ориентированы на:

1. Особый стиль отношений между участниками педагогического процесса, который скреплен взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга.

2. Воспитание, основанное на общечеловеческих ценностях и строящийся в соответствии с ценностями и нормами национальных культур, традиций народов Казахстана.

3. Общение ребенка с социумом и природой, проникновение в мир других людей, приобщение к культуре родного края.

4. Реализацию в содержании материала, используемого в воспитательном процессе, и опираются на программу «Балбобек».

Главными компонентами системы являются:

- общественные идеи, потребности родителей и общественных институтов;

- интегративная общность педагогов, родителей и детей;

- единая система образовательной работы по программе «Балбобек».

Личностные «компоненты» нашей образовательной системы – дети, родители, воспитатели. Ребенок в нашей системе рассматривается одновременно и объектом, и активным субъектом образовательного процесса, целью и результатом деятельности. Реальные природные и материальные компоненты мы будем целенаправленно, структурно организовывать и развивать так, чтобы развивающая среда обеспечивала развитие ребенка не «в деятельности», а «деятельностью» (согласно идей А.В.Запорожец).

Результаты функционирования воспитательной системы:

- выработка у детского сада собственного почерка творческой деятельности:

- у педагогического и детского коллективов складываются субъект-субъектные отношения (доверие):

- выпускники 20**-20** успешно обучаются в начальных классах общеобразовательных школ;

- принципы работы в деятельности детского сада в системе личностно-ориентированного обучения помогают

воспитанникам быстрее адаптироваться в социуме;

- дети владеют навыками общения, воспитываются духовно-нравственные и лидерские качества;
- детям привиты навыки культуры поведения и здорового образа жизни.

Педагогическая программа развития дошкольного образовательного учреждения - сугубо индивидуальный документ, составленный с учетом конкретных условий и особенностей, и отражающий реальную картину состояния образовательного учреждения на данный момент. Его нельзя автоматически перенести из одного учреждения в другое, однако общая структура сопоставима.

Понимание места ДОУ в социуме и прогнозируемого социального заказа создает точку отсчета для анализа достижений и выявления проблем ДОУ. Знание проблем позволяет разумно ограничить и одновременно интенсифицировать поиск инновационных идей развития ДОУ, которые в совокупности составляют концепцию нового ДОУ. Соотнесение этой концепции с существующим положением дел дает основания для выработки конкретных нововведений, стратегии и тактики их осуществления [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Дошкольное воспитание и обучение. Утвержден приказом МОН РК 28. 10. 2008 г. № 628.

2. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. №4. С. 200-209.

3. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. № 24 (29). С. 96-100.

4. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №2. С. 206-209.

5. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.

6. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. - М.: Новая школа, 2003.

7. Тангалычева Н.В. Риски образовательного учреждения при внедрении стандартов нового поколения и пути их минимизации. Как с помощью обязательного повышения педагогической компетенции педагогов, психологов, руководителей, можно минимизировать риски образовательного учреждения при внедрении стандартов нового поколения? // Эксперимент и инновации в школе: Изд-во: Инновации и эксперимент в образовании, 2012. №2. С.7-16. Цит. в РИНЦ® http://elibrary.ru/item.asp?id=17683164

8. Каракозова Н.Ю. Технологическая компетентность педагогов детского сада как актуальная проблема современной теории и практики дошкольного образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 46-48.

9. Ермолова Н.А., Матис С.Н., Гордиенко П. Использование портфолио в процессе становления учебной деятельности у дошкольников. Как можно использовать технологию «портфолио» в процессе становления учебной деятельности у детей дошкольного возраста? // Эксперимент и инновации в школе: Изд-во: Инновации и эксперимент в образовании, 2011. - №5. – С.28-33. http://elibrary.ru/item.asp?id=17066758

PROGRAM OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2012

S.V. Vlassenko, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical science, professor, department of psychology
North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: preschool education, program of development, concept, planning

Annotation: Scientifically organized management of preschool education demands the need to elaborate the program of development, the forecast of long-term development. The article provides the sample of such program.

УДК 372.21

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СЕМЕЙНОЙ КОМНАТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© 2012

С.В. Власенко, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики*
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: инклюзивное образование, развитие дошкольников, работа с родителями, семейная комната, служба поддержки семьи.

Аннотация: Актуальность данного исследования определяется необходимостью создания новой модели специального образования, отвечающего нормам действующего международного права, требованиями казахстанского законодательства и запросам общества – модели взаимодействия образовательного учреждения и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленное на развитие личности дошкольника.

Распространение процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования, и создания необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей.

По мнению профессора Ульфа Янсона «инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [1].

Инклюзивное образование - процесс интегрированного обучения детей с особыми потребностями, подразумевающий доступность и развитие образования в плане приспособления к различным нуждам детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями [2].

Отделение раннего детства Совета по делам особенных детей (1993) определяет инклюзию как «…ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях».

Главное требование к современному образованию за-

ключается том, что оно должно стать гуманистически ориентированным, рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на развитие личности. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а должны рассматриваться в контексте одной из основных задач образования – обеспечения максимально благоприятных условий для саморазвития и адаптации.

В результате образование оказывается акцентированным на то, чтобы помочь человеку осознать и обогатить своё «Я», найти своё место и определить свою социальную роль в отношениях с внешним миром. Распространение в нашей стране процесса инклюзии – включения детей с ограниченными возможностями психического и / или физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками – является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательством Республики Казахстан. Инклюзивное практика в образовании предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая, в то же время, качества жизни других участников образовательного процесса, и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всем без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей.

Современная государственная система образования предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализации своих возможностей. Включение таких детей в социально-культурную и общеобразовательную среду представляет на настоящий момент актуальную проблему не только педагогики, но, и психологии, и социологии. Кроме того, объединение в едином социальном и образовательном пространстве обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет решить ряд общепедагогических, социальных и гуманистических задач.

Реализация основных положений международных документов, подписанных РК, нарастающая активность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (термин введен с 2007 года) привели к пересмотру возможностей получения образования детей с ОВЗ в интегративной и инклюзивной форме, что вызвало необходимость расширения спектра учреждений, оказывающих специальную (коррекционно-педагогическую) поддержку.

Нормативно-правовой основой организации инклюзивного образования являются следующие документы: «Закон об образовании» Республики Казахстан [3], Закон Республики Казахстан «О специальных социальных услугах» [4], Правила о порядке организации деятельности кабинетов психолого-педагогической коррекции в РК [5], Государственный общеобязательный стандарт дошкольного образования [6].

В Государственной программе развития образования РК на 2011-2020 годы впервые определены механизмы включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, обеспечения для них доступной среды. Инклюзивное образование процесс вовлечения всех детей в образовательный процесс и социальную адаптацию независимо от пола, этнической, религиозной принадлежности, особенностей в развитии и экономического статуса.

Решение данной проблемы обеспечит доступ детей к качественному образованию будет способствовать устранению препятствий его связи с миром и интеграцию в общество в целом.

Министерством образования и науки Республики Казахстан в тесном сотрудничестве с Детским Фондом ООН ЮНИСЕФ проведены исследования по включению детей с ограниченными возможностями в образовательную среду и предложены рекомендации, которые вошли в Государственную программу развития образования на 2011-2020 годы.

Улучшилось выявление детей с ограниченными возможностями в развитии на максимально раннем этапе (в возрасте от 0 до 3-х). К примеру, если в 2002 году количество выявленных детей с ограниченными возможностями в развитии составляло 115 240 детей (2,3%), то на январь 2011 года выявлено 147 679 детей, что составляет 3,2%. 111 405 детей с ограниченными возможностями школьного возраста охвачены обучением (в общеобразовательных школах, специальных организациях образования, специальных классах, на дому, в профшколах и колледжах). Все эти меры позволят значительно улучшить качество предоставляемых образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями [7].

Дошкольное образовательное учреждение, принявшее ребенка с ОВЗ, также сталкивается с **проблемами**, которые можно условно разделить на проблемы организационного и социального характера. К проблемам организационного характера относятся:

- отсутствие специалистов, способных эффективно работать с детьми с особыми образовательными потребностями в системе общего образования;
- недостаточная осведомленность родителей детей с ОВЗ о своих правах и перспективах развития детей.

К проблемам социального характера можно отнести:

-общественное мнение по вопросам совместного обучения детей;

-отсутствие мотивации и личностной готовности педагогов общеобразовательных учреждений к обучению детей с ОВЗ;

-нежелание родителей нормально развивающихся школьников и их самих обучаться вместе с детьми с ОВЗ.

Таким образом, возникают ***противоречия***

- между ориентацией государства на вовлечение родителей в образовательный процесс и отсутствием механизма сотрудничества ДОУ с семьей;
- между потребностью ДОУ в реальном заказе со стороны родителей и отсутствием у родителей умений прогнозировать развитие своего ребенка и формулировать на этой основе заказ дошкольному учреждению;
- между потребностью практики в целенаправленном педагогическом влиянии на развитие ребенка в ДОУ и дома и отсутствием эффективной модели активного сотрудничества педагогов и родителей в планировании и организации образовательного процесса. Эти противоречия делают сегодня одной из актуальных проблему планирования образовательного процесса, совершенствования педагогической грамотности всех субъектов.

Проблема исследования заключается в осмыслении путей создания механизма эффективного партнерства дошкольного учреждения и семьи в воспитании и обучении ребенка.

От успешной совместной работы родителей и педагогов ДОУ во многом зависит уровень педагогической культуры родителей, семейного воспитания, и, следовательно, дальнейшее развитие ребенка [9-12 и др.]. Как бы серьезно ни продумывались формы воспитания детей в дошкольных учреждениях, какой бы высокой ни была квалификация их работников, невозможно достигнуть цели гармоничного развития ребенка без постоянной поддержки и активного участия родителей в воспитательном процессе. Всестороннее развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка. Роль семьи в создании такой согласованности трудно переоценить. Семья как первый институт социализации имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала. Именно в семье дети получают первые уроки нравственности, формируется их характер; в семье закладываются исходные, жизненные позиции. Поэтому крайне важно, чтобы основной составной частью профессиональной деятельности педагогов ДОУ была систематическая работа по повышению эффективности вза-

имодействия специалистов учреждения и родителей [13].

На основе систематизации различных подходов к пониманию сущности образовательной среды инклюзивного образовательного учреждения как к совокупности всех структур образовательного воспитательного процессов, воздействующих на психическое и физическое здоровье учащихся [8], анализа личной профессиональной деятельности в инклюзивном дошкольном учреждении мы пришли к следующему определению: ***«Семейная комната»*** инклюзивного образовательного учреждения представляет собой службу поддержки семьи, сложную систему включения каждого ребенка в инклюзивное образовательное пространство детского сада, составляющее взаимосвязанную совокупность целенаправленно организованных управляемых пространств (компонентов): учебно-воспитательного (когнитивного - система знаний, умений и навыков детей, обусловленная педагогическим воздействием педагогов и родителей; коммуникативно-рефлексивного - коммуникативных навыков, обеспечивающих необходимое взаимодействие в системе «воспитатель-воспитанник» «родитель-ребенок»; культурно- поведенческого - вербальные и невербальные навыки и умения этнокультурной толерантности субъектов образовательного процесса: детей, педагогов, родителей) и валеологического/ здоровьесберегающего (эмоционально-психологический климат).

Семейная комната способствует реализации индивидуальной программы реабилитации ребенка с ограниченными возможностями - перечень медицинских, психологических, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление способности ребенка к бытовой, общественной, профессиональной деятельности в соответствии со структурой его потребностей, кругом интересов, уровнем притязаний с учетом прогнозирования уровня его соматического состояния, психофизической выносливости, социального статуса семьи и возможностей социальной инфраструктуры.

Служба поддержки семьи – это команда квалифицированных специалистов, ясли-сада «Батыр», оказывающая коррекционно-развивающую, консультативную помощь родителям детей с ограниченными возможностями, согласно плана работы «Семейной комнаты». Служба поддержки семьи организована для тесного взаимодействия семьи и ребёнка, с целью оказания помощи семьям с учётом индивидуальных особенностей их детей, посещающих коррекционные группы. (далее - СПС)

Цель организации службы поддержки семьи:

-психолого-педагогическое сопровождение семей имеющих детей дошкольного возраста, с особыми потребностями, создание благоприятных условий для их развития, с целью успешной адаптации к окружающему миру и формирования предпосылок учебной деятельности.

Задачи организации службы поддержки семьи:

- оказание ранней целенаправленной консультативной помощи родителям, чьи дети посещают коррекционные группы с учётом их индивидуальных особенностей, содействие решению психологических проблем;

- изучение возрастных, индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями;

- установление партнёрских отношений с родителями с целью обеспечения единых и системных подходов к воспитанию и развитию детей;

- создание благоприятных условий для развития ребёнка, социализация их в обществе;

- стимуляция и поддержка игровой деятельности в процессе проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми.

Направления деятельности службы поддержки семьи:

-наблюдение специалистов-педагогов за детьми с ограниченными возможностями с целью определения эмоционального состояния ребёнка;

-проведение психокоррекционной и развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями;

-оказание методической помощи родителям для организации и проведения игровой деятельности с детьми с ограниченными возможностями;

-индивидуальное консультирование, выработка рекомендаций с учётом индивидуальных особенностей детей;

-ведение мониторинга, сравнительного анализа, с целью определения динамики развития детей с ограниченными возможностями;

-разработка коррекционно-развивающих программ с учётом индивидуальных особенностей детей;

-служба поддержки семьи участвует в организации и проведении заседаний, круглых столов, родительских собраний;

Организация деятельности службы поддержки семьи:

При посещении семьи и ребёнка семейной комнаты служба поддержки семьи (согласно графику) присутствует на встречах занятиях семьи с ребёнком;

Служба поддержки семьи ведёт работу согласно этапам:

Подготовительный этап (родитель наблюдает за эмоциональным состоянием своего ребёнка, по методике Люшера), служба поддержки семьи ведёт наблюдение, оказывает консультативную помощь;

Коррекционно-развивающий этап

а) родитель в игре со своим ребёнком, специалист наблюдает

б) ребёнок, родитель, специалист в игре, специалисты службы поддержки семьи ведут сравнительный анализ, разрабатывают рекомендации родителям;

Включение детей в социум

а) изучает индивидуальные особенности детей для обеспечения совместных встреч одновременно 2-х семьей.

Специалисты-педагоги службы поддержки семьи регламентируют продолжительность наблюдения и проведения коррекционно-развивающих игр; по результатам наблюдения и коррекционно-развивающих занятий проводится обратная связь педагогом-специалистом присутствующим в процессе занятия и родителем; в процессе работы специалисты службы поддержки семьи создают фото, видео базу для отслеживания динамики в развитии ребёнка.

Служба поддержки семьи анализируют поступившие анонимные предложения, рекомендации и пожелания родителей в «семейный домик». Дают корректные ответы. Служба поддержки семьи при содействии службы ОПМПК, специалистов департамента по защите прав детей, методистов городского отдела образования организует круглый столы (встреч с родителями и их детьми зависмости от потребности консультации различного характера).

Содержание работы по развитию и воспитанию, коррекции его психологического состояния и поведения осуществляется на основе индивидуально-ориентированных, коррекционно-развивающих программ, разработанных службой поддержки ясли-сада «Батыр», для работы с семьёй в семейной комнате.

При организации работы специалисты службы поддержки семьи в семейной комнаты используют игры и игровой материал, музыкальные записи.

Основными видами работы службы поддержки семьи с детьми и семьями являются индивидуальные коррекционно-развивающие игры, тренинги, упражнения, круглые столы по обмену родительским опытом, проведение советов службы поддержки семьи с целью корректировки планов, подведения итогов по окончанию прохождения определённого этапа. Специалисты службы поддержки семьи разрабатывают алгоритм работы с детьми, с учетом индивидуальных особенностей, включающий ряд обязательных этапов: диагностический, адаптационный, коррекционный. Для организации коррекционной работы специалисты службы поддержки семьи подбирают комплексные дидактические игры с методическим сопровождением. Служба поддержки семьи ведет дневник наблюдении по результатам прибывания детей и их родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Варгас-Барон Э., Янсон У., Муфель Н. Раннее вмешательство, специальное образование и интеграция. - ЮНИСЕФ: Региональный офис для стран ЦВЕ и СНГ, 2009.

2.Типовые правила организации деятельности кабинетов коррекции и инклюзивного образования. – Астана, 2009.

3. Закон Республики Казахстан «Об образовании». – Астана, 2012.

4. Закон Республики Казахстан «О специальных социальных услугах». – Астана, Аккорда, 2008.

5.Правила о порядке организации деятельности кабинетов психолого-педагогической коррекции в РК. – Астана, 2004.

6.Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Дошкольное воспитание и обучение. - Астана, 2009. – 31 с.

7.Государственная программа развития образования на 2011- 2020 годы. – Астана, 2010.

8. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошк. образоват. учреждений и родителей. - М.: Просвещение, 2005. - 191 с.

9. Руденко И.В. Воспитание в профессиональном контексте // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1. С. 259-262.

10. Алиева Я.Н. Проблемы детского воспитания в современный период // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 10-12.

11. Ляховец О.А. Воспитание национальных ценностей у детей младшего школьного возраста // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 77-79.

12. Суркова Т.В. К проблеме развития и обучения детей раннего возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 295-298.

13. Беленькова Е.Ю. Использование сенсорной зоны по развитию когнитивной сферы ребенка в ДОУ как синхронизация работы полушарий мозга с учетом гендерных особенностей способствует развитию у ребенка пространственных представлений и речи? // Эксперимент и инновации в школе: Изд-во: Инновации и эксперимент в образовании, 2011. - №5. – С.33-37. http://elibrary.ru/item.asp?id=17066758

ORGANIZATION FAMILY ROOMS IN PRESCHOOL EDUCATION

© 2012

S.V. Vlassenko, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: inclusive education, the development of pre-school children, working with parents, family room, family support services.

Annotation: The relevance of this study by the need to create a new model of special education that meets the standards of existing international law, the requirements of Kazakhstan legislation and the needs of society - a model of interaction of educational institutions and the family of a child with disabilities, aimed at personality development preschooler.

УДК 371.13

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2012

Э.М. Воронцова, старший преподаватель кафедры математики и информатики и методики обучения математике и информатике
С.Н. Федорова, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной и социальной педагогики
Марийский государственный университет, Йошкар-Ола (Россия)

Ключевые слова: компетенция, компетентность, информационная компетентность, информационно-коммуникативная компетентность, информационно-коммуникационные технологии.

Аннотация: Статья посвящена вопросу формирования информационно-коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки, представлены результаты педагогического эксперимента.

Важной задачей современного педагогического образования является формирование самого разного рода компетентностей будущих специалистов, трактуемых как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «знание, осведомленность, авторитетность» [1], «глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков» [2] и т.д. В профессиональных периодических изданиях выделяются следующие аспекты осмысления категории «компетентность» [3]:

- компетентность как личностное новообразование;
- компетентность как социальная презентация;
- компетентность как образовательный результат.

Компетентность также рассматривается как результат деятельности, то есть проявления в социальной сфере знаний, умений и опыта решения определенных задач.

В ряде педагогических (В.С. Грехнев, В.П. Питюков, Н.Е. Щуркова и др.) и психологических (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, И.А, Зимняя, Н.В. Кузьмина и др.) исследований проведен анализ теоретических основ коммуникативной компетентности. В начальной стадии научного осмысления, с позиций информологического и культурологического подходов, находятся проблемы формирования информационной компетентности (М. Танась, И.С. Лямохин, О.К. Тихомирова, И.В. Роберт и др.) [4].

Понятие информационной компетентности в современной психолого-педагогической литературе трактуется как [5-8]:

– совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационных технологий [9];

– сложное индивидуально-психическое состояние, достигаемое в результате интеграции теоретических знаний и практических умений работать с информацией различных видов, используя новые информационные технологии [10].

Информационная компетентность педагога является важным компонентом профессиональной компетентности. Это показал анализ профессиональной компетентности учителя в современном обществе (В.А. Адольф, А.А. Ахаян, Т.В. Добудько, О.А. Кизик и др.). Информационная компетентность, подразумевающая активное знание способов получения и передачи разнообразной информации, владение современными информационными технологиями в образовании, опирающаяся на сложную совокупность профессиональных, методологических и общекультурных знаний, включает наличие следующих умений [11]:

– информационные умения: владение общими приемами редактирования текстовой и числовой информации; приемами текстового редактирования, сохранения, копирования и переноса информации в электронном виде; навыками поиска информации на электронных мультимедийных носителях и в сети Интернет; представление информации средствами презентационных технологий; использование средств информационных технологий для транслирования информации и сопровождения образовательного процесса;

– аналитические умения: анализ педагогических программных средств и ресурсов сети Интернет с учетом основных дидактических, эргономических, технических требований; оценка образовательного потенциала электронных ресурсов, степени их интерактивности и информативности педагогической составляющей; оценка качества электронных ресурсов с позиции многообразия средств и форм представления информации, способов организации образовательного процесса, вовлечения студентов в активную познавательную деятельность;

– прогностические умения: прогнозирование эффективности использования программных средств учебного назначения и ресурсов сети Интернет в образовательном процессе исходя из поставленных дидактических целей; прогнозирование эффективных организационных форм деятельности преподавателя и студента с ресурсами ИКТ; предвосхищение результата обучения с использованием конкретных ресурсов;

– проективные умения: навыки проектирования учебно-воспитательного процесса с использованием электронных ресурсов и выработки конкретных методических рекомендаций по их применению в профессиональной деятельности; формирование системы средств обучения, необходимой для преподавания конкретной учебной дисциплины, с использованием информационных технологий;

– организационные умения: обеспечение педагогически целесообразного использования потенциала распределенного информационного ресурса, предоставляемого средствами ИКТ, и организация учебного процесса на его основе; навыки управления педагогическим процессом с ориентацией на конечный результат; психолого-педагогическая диагностика уровня обученности, продвижения в обучении на базе компьютерных тестирующих, диагностирующих методик установления уровня интеллектуального потенциала обучающегося, контроля и оценки их знаний, умений и навыков; повышение мотивации к учению путем вовлечения студентов в активную деятельность межпредметного характера на основе средств ИКТ;

– коммуникационные умения: владение навыками сетевого взаимодействия в асинхронном и синхронном режимах; выбор способа сетевого взаимодействия.

Областью нашего исследования является информационно-коммуникативная компетентность. Овладение информационно-коммуникативной компетентностью позволит педагогу любой предметной области получить возможность доступа к большому объему учебной и научной информации, осуществления компьютеризации процесса обучения, создания новой информации и использования ее в своей профессиональной деятельности.

Информационно-коммуникативная компетентность будущего педагога – это комплекс сформированных качеств личности, обеспечивающих гибкость и готовность к изменениям, эффективность профессиональной деятельности в условиях информатизации современного общества при овладении информационными и коммуникативными компетенциями с применением ИКТ. Информационно-коммуникативная компетентность будущих педагогов предполагает использование современных информационных источников, осуществление поиска информации, анализ на предмет пригодности ее к использованию в учебном процессе, организацию учебно-познавательной деятельности студента в информационно-компьютерной среде [12].

Формированию информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов способствует изучение дисциплин: «Основы математической обработки информации», «Информационные технологии в образовании», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», «Аудиовизуальные технологии обучения» – и специальных курсов, которые входят в вузовские и региональные компоненты учебной программы.

В ходе эксперимента по формированию информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки была реализована специальная программа обучения, в которой приняли участие студенты Института педагогики и психологии, факультета иностранных языков и историко-филологического факультета очной формы обучения ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет». За три года в эксперименте приняли участие 250 студентов, из них в экспериментальную группу были включены 160.

На первом этапе экспериментальной работы проходило анкетирование, по результатам которого установлен базовый уровень информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов. Анкетирование проводилось по следующим вопросам:

1. Используете ли Вы информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности?
2. Используете ли Вы электронные образовательные ресурсы в учебной деятельности?
3. Как Вы оцениваете свои знания (в баллах от 1 до 5):

а) в области изучения приложения Microsoft Office,

б) свободного программного обеспечения,

в) в создании аудио- и видео- фрагментов с помощью Windows Movie Maker;

г) в изучении графического редактора Adobe Photoshop.

4. Какие источники информации Вы используете в профессиональной деятельности (электронные учебники; книги, учебные пособия, учебники и справочники; компьютер, Интернет и электронная почта, TV-материалы и журналы, обучающие программы)?
5. Назовите основные требования, предъявляемые к мультимедийным презентациям, разработанным в информационной среде Microsoft Power Point.
6. Какие современные технические средства обучения Вам известны? Какую роль они играют в профессиональной деятельности?
7. Перечислите основные способы сбора, переработки и хранения информации.
8. Что такое информация, информационные процессы, информационные технологии?
9. Как Вы понимаете понятия «компетентность», «информационная компетентность», «информационно-коммуникативная компетентность»?

Таблица 1

Уровни информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на начальном этапе эксперимента

Кол-во человек	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
160	71	44,4	59	36,8	30	18,8

По таблице 1 видно, что на начальном этапе эксперимента из 160 будущих педагогов низкий уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности выявлен у 71 студента (44,4 %), средний – у 59 студентов (36,8 %) и высокий – у 30 студентов (18,8 %). Для наглядности представим их в виде диаграммы (рис. 1).

Результаты констатирующего этапа показали необходимость проведения формирующей работы, предполагающей не только анализ теоретических вопросов по информационно-коммуникативной компетентности, но и использование коммуникативных задач информационного плана, которые выполняются на основе приложений Microsoft Office. Студенты осваивали материал с помощью информационных технологий, создавая различные мультимедиа-презентации в приложении Microsoft Power

Point (включая элементы видео и аудиофрагменты, анимации, выполненные в стандартной программе Windows Movie Maker), провели обработку информации в приложениях Microsoft Excel и Microsoft Access, создали дидактические материалы по спецкурсу в Microsoft Publisher.

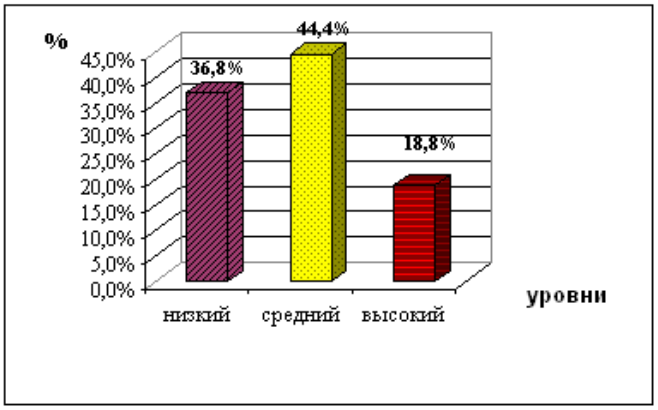


Рис.1. Уровни готовности будущих педагогов к реализации информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки на начало формирования эксперимента

Коммуникативные задачи были направлены на построение диалога с использованием сетевых технологий, где студенты могли проанализировать проблемы, которые возникают при работе с коммуникационными технологиями. Это использование электронной почты, образовательного чата, web-ресурсов, понимание принципов построения интерфейса, работа с диалоговыми окнами, настройка параметров среды, существование в сетевом сообществе. Студенты обучались умению использовать компьютерные средства обучения и информационные технологии в профессиональной деятельности, это: создание высокого качества мультимедийных презентаций, аудио- и видеофильмов, использование для обработки данных электронных таблиц, составление кроссвордов с помощью программных средств, систематизация, анализ и отбор информации, выполнение заданий лабораторных практикумов (практические задания на самостоятельный поиск информации, применение способов организации информации и задания на применение полученных знаний и умений, задания на разработку методических материалов и наглядных пособий), оформление проектов в web-форме и принятие участия в дискуссии, в защите проектов с помощью информационных технологий, электронной почты по модулю спецкурса.

После проведения формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный срез, результаты которого сопоставлялись с результатами констатирующего этапа. Сравнительные данные уровней информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на начальном и завершающем этапах эксперимента приведены в таблицах 1, 2.

Таблица 2

Уровни информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на завершающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Уровни					
		низкий		средний		высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Контрольная	90	24	26,7	41	45,5	25	27,8
Экспериментальная	160	17	10,6	80	50,0	63	39,4

Диаграмма показывает, что на завершающем этапе эксперимента из 160 будущих педагогов экспериментальной группы низкий уровень информационно-коммуникативной компетентности был выявлен у 17 студентов (что составило 10,6 %), средний – у 80 студентов (50,0 %) и высокий – у 63 студентов (39,4 %).

Из 90 будущих педагогов контрольной группы низкий уровень информационно-коммуникативной компетентности был выявлен у 24 студентов (26,7 %), средний – у 41 (45,5%) и высокий уровень – у 25 студентов (27,8 %).

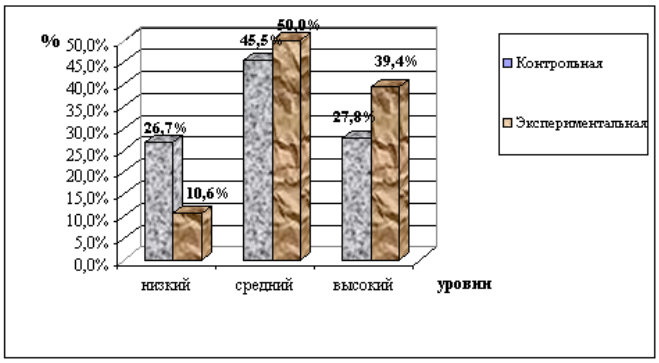


Рис.2. Уровни информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов на завершающем этапе эксперимента

Диаграмма показывает, что на завершающем этапе эксперимента из 160 будущих педагогов экспериментальной группы низкий уровень информационно-коммуникативной компетентности был выявлен у 17 студентов (что составило 10,6 %), средний – у 80 студентов (50,0 %) и высокий – у 63 студентов (39,4 %).

Из 90 будущих педагогов контрольной группы низкий уровень информационно-коммуникативной компетентности был выявлен у 24 студентов (26,7 %), средний – у 41 (45,5%) и высокий уровень – у 25 студентов (27,8 %).

При высоком уровне будущий педагог демонстрирует сформированные навыки изложения и запроса информации, управляет диалогом, организовывает обратную связь на уроке, владеет системой знаний по информационным технологиям, активно работает на лекционных, лабораторных и практических занятиях, постоянно стремиться к самосовершенствованию, участвует в проектах, в созданиях web-страниц. При среднем уровне студент владеет навыками поиска информации, владеет компьютерными технологиями и программным обеспечением, системой знаний по информационным технологиям, но не достаточно развиты умения практического характера. Низкий уровень студентов характеризуется слабым владением навыков поиска информации, наличием затруднений в диалоге, недостаточной способностью использовать в учебном и воспитательном процессе информационно-коммуникационные технологии, отсутствие стремления к самосовершенствованию, пассивностью на занятиях.

По результатам эксперимента можно судить, что формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки имело положительную динамику, то есть произошло качественное изменение знаний и умений информационно-коммуникативного плана. Эффективность процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов, рассматриваемой как совокупность знаний, умений, навыков и готовность к решению профессиональных задач на основе современных информационных технологий, обеспечивалась специальной дидактической подготовкой, проведением спецкурса, использованием модели для формирования ИК-компетентности и организованной работой студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асаул, А.Н. Профессиональная компетентность и квалификация выпускника / А.Н. Асаул // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 10. – С. 32 – 34.

2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2006. – 944 с.

3. Мылова, И.Б. Информационно-технологическая компетентность учителя начальной школы как результат профессиональной подготовки / И.Б. Мылова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена – 2006. – № 17. – С. 148 – 160.

4. Бочарова, Л.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего учителя: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.В. Бочарова. – Курск, 2006. – 22 с.

5. Богданова, А.В. Состав и условия формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов педагогических специальностей // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С.305-308.

6. Карташова, Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 48-51.

7. Коростелев, А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.

8. Богданова, А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. 2011. №3. С.298-303.

9. Хеннер, Е.К. Информационно-коммуникативная компетентность учителя: структура, требования и система измерения / Е.К. Хеннер, А.П. Шестаков // Информатика и образование. – 2004. – № 12. – С. 5 – 9.

10. Зайцева, О.Б. Информационная компетентность учителя образовательной области «Технология» / О.Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 17 – 23.

11. Базаржапова, Т.Ж. Информационная компетентность педагога / Т.Ж. Базаржапова. – 2007. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.buk.irk.ru/library/sbornik_07.

12. Штыров, А.В. Изучение информационных технологий в вузе и формирование информационной компетентности будущего педагога-историка. /А.В. Штыров. – Информатизация образования – 2007: Материалы Международной научно-практической конференции. – Калуга: Калужский государственный пед. унив. им. К.Э. Циолковского, 2007. – Ч. 2. – 380 с.

FORMATION OF THE INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF TRAINING

© 2012

E.M. Vorontsova, senior lecturer of the department of mathematics and informatics, methods of teaching mathematics and computer science

S.N. Fedorova, doctor of pedagogical sciences, professor of department of preschool and social pedagogics

Mari State University, Yoshkar-Ola (Russia)

Keywords: competence, competence, information competence, information-communicative competence, information and communication technologies.

Annotation: The article is devoted to the issue of development of information and communicative competence of a future teacher in the process of professional preparation, presented the results of the pedagogical experiment.

УДК 373

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

© 2012

И.А. Габова**,** преподаватель психолого-педагогических дисциплин

Тольяттинский социально-педагогический колледж, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: активность, познавательная активность, поисковая деятельность, влияние поисковой деятельности на развитие познавательной активности.

Аннотация: Рассматриваются возможности использования поисковой деятельности, построенной на материале сказки «Курочка Ряба» для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. С этой целью была выстроена экспериментальная работа, организованная поэтапно с учётом степени самостоятельности детей и роли педагога в данном процессе.

Развитие познавательной активности во все времена было и остается важным и необходимым для полноценного воспитания детей. Многочисленные исследования особенностей и закономерностей познавательной активности детей, проведенные Г.И. Щукиной, О.А. Холодовой, О.Л.Матюшкиной, А.И.Савенковым, Н.У. Садыковой, Е.А Морозовой выдвинули проблему познавательного развития на приоритетное место.

В.В. Зайко трактует познавательную активность, как интегративное свойство личности, порождаемое потребностями, опирающееся на устойчивый познавательный интерес и выражающийся в интенсивности изучения человеком предметов и явлений действительности с целью реализации приобретённых знаний в преобразующей деятельности.

Познавательная активность – стремление к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира. Среди авторов нет единого мнения по поводу значения понятия «познавательная активность», которое трактуется по-разному: как разновидность или качество умственной деятельности (А.А. Люблинская, Т.И. Шамова), как естественное стремление ребенка к познанию (Д.Б. Годовикова, Е.И. Щербакова), как состояние готовности к познавательной деятельности (Т.М. Землянухина, М.И. Лисина), как свойство или качество личности (Т.А. Ильина, Г.Ц. Молонов).

В качестве факторов, влияющих на развитие познавательной активности ребёнка, авторы, исследовавшие эту проблему, выделяли общение (Д. Б. Годовикова, М. И. Лисина, Т.А. Серебрякова), потребности в новых впечатлениях (Л. И. Божович), общий уровень развития активности (Н.С. Лейтес, В. Д. Небылицин).

Педагоги рассматривают познавательную активность в связи с различными видами деятельности, в том числе игровой (Н.Я. Шибанова, Ф.И. Янкович), изобразительной (Н.А. Ветлугина, Н.П. Саккулина), учебной (Н.У. Садыкова, Г.И. Щукина), поисковой (Н.Н. Поддьяков, В.В. Щетинина), а также через связь с семьёй (Е.А. Кувалдина, Н.Г. Морозова) и общение (М.И. Лисина, Т.А. Серебрякова).

Познавательная активность реализуется в конкретных видах деятельности и настоящем исследовании она рассматривается в связи с поисковой деятельностью. Именно поисковая деятельность способна мобилизовать силы дошкольников в познании реальности, самостоятельном раскрытии ее связей, отношений, закономерностей, в преоб-

разовании опыта.

Поисковая деятельность определяется Л.М. Маневцовой как совместная работа воспитателя и детей, направленная на решение познавательных задач проблемного характера и предусматривающая наиболее высокую степень активности и самостоятельности детей.

Н.Н. Поддъяков выделяет два основных вида поисковой деятельности у дошкольников. Первый характеризуется тем, что активность в процессе деятельности полностью идет от самого ребенка. В этом случае ребенок в деятельности экспериментирования удовлетворяет свои потребности, свои интересы, свою волю. Второй вид ориентировочно-исследовательской деятельности характеризуется тем, что она организуется взрослым, который выделяет существенные элементы ситуации, обучает ребенка определенному алгоритму действий.

Во многих исследованиях содержанием поисковой деятельности ребенка являются различные объекты: математические понятия (Н.Е. Веракса, Т.И. Ерофеева и др.), природные явления (А.И. Иванова, Т.А. Куликова, Л.М. Маневцова, Н.К. Постникова), материал конструктивной деятельности (Л.А. Парамонова, Г.В. Уродовских), дидактические игры и игрушки (Д.В. Цихвинская), а также художественные тексты (Е.Д. Бодрова), например, сказка «Курочка Ряба», материалы которой мы и будем использовать для развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.

Сказки по определению А.И. Никифорова – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением.

Они имеют колоссальное значение для развития любознательности и познавательной активности ребёнка, так как взрослый при прочтении сказки обязательно отвечает на вопросы малыша и вместе с ним предполагает, что делают её персонажи, что с ними происходит, и как они могут преодолеть трудные ситуации. Слушая сказки, ребёнок учится понимать сложные тексты, и представлять себе события и ситуации, о которых в них рассказывается. Тем самым у ребёнка развивается мышление, воображение, память, речь, внимание, любознательность, умение сравнивать, классифицировать, обобщать, группировать и анализировать, а всё это и необходимо для развития познавательной активности ребёнка именно в процессе поисковой деятельности.

В сказке «Курочка Ряба» присутствует ряд особенностей, благодаря которым у ребёнка формируются все перечисленные психические процессы, умения и качества личности, и вследствие этого развивается познавательная активность. Например, малыши не редко малыши задаются вопросом, почему курочка Ряба снесла золотое яичко, а уже исходя из этого у него возникают дальнейшие вопросы («Откуда берутся яички?», «Какие виды яичек ещё существуют?», «Какие виды птичек несут какие яички?» и так далее), ответы на которые он стремиться найти самостоятельно или при помощи взрослого осуществляя при этом поисковую деятельность и активно модифицируя предметы и объекты окружающего мира.

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на ряд исследований, посвящённых изучению развития познавательной активности у детей (Д.Н. Богоявленский, А.М. Матюшкин, Г.И. Щукина, А.И. Савенков, О.В. Дыбина и др.), поисковой деятельности (О.Л. Князева, Л.М. Маневцова, Н.Н. Поддьяков и др.), а также ряда изысканий, характеризующих воспитательную и образовательную роли сказок (К.Д. Ушинский, А.И. Никифоров, Н.М. Ведерникова и др.), вопрос о взаимосвязи влияния поисковой деятельности детей старшего дошкольного возраста (с использованием материалов сказки «Курочка Ряба») на развитие познавательной активности в теории и практике дошкольного образования до сегодняшнего дня остаётся недостаточно исследованным.

Теоретические данные собранные нами позволили нам приступить к экспериментальной части исследования, которое состояло из трёх этапов (констатирующего, формирующего, контрольного).

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление уровня развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности; изучение существующей системы работы педагогов с детьми старшего дошкольного возраста по развитию познавательной активности в процессе поисковой деятельности.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволил условно выделить три уровня развития познавательной активности в процессе поисковой деятельности. За единицу измерения была взята степень самостоятельности выполнения ребёнком старшего дошкольного возраста диагностических заданий.

Не достаточный уровень (38% ЭГ и 38% КГ): дети характеризуются отсутствием проявлений настойчивости в овладении объектом познания и позитивного отношения к самому процессу, они не способны работать продолжительно и сосредоточенно и не всегда доводят начатое до конца, у них практически не наблюдается умения строить аргументированное объяснение своего выбора на основе рассуждений и умозаключений, данные дети практически не задают вопросы познавательного характера, они не выполняют задания даже с помощью экспериментатора и не в состоянии использовать полученные ранее знания в практической деятельности.

Близкий к достаточному уровень (46% ЭГ и 50% КГ): дети характеризуются наличием не всегда позитивного отношения к процессу познания, зачастую они не способны проявлять настойчивость в овладении объектом познания, они могут работать сосредоточенно, но не продолжительное время, у них не всегда получается доводить начатое до конца, они способны аргументировать свой выбор, однако делается он только на основе предположений, дети задают вопросы, но зачастую они не носят ярко выраженного познавательного характера, задания выполняются только при помощи экспериментатора, также эти дети способны получать необходимые знания, используя различные источники информации, однако они не всегда могут использовать эти знания в практической деятельности.

Достаточный уровень (16% ЭГ и 12% КГ): дети характеризуются наличием позитивного отношения к процессу познания и умением рассуждать, делать умозаключения и выводы, задавать вопросы познавательного характера, они настойчивы, способны работать сосредоточенно и продолжительно, всегда доводят начатое до конца, такие дети способны получать необходимые им знания из различных источников информации и использовать их в практической деятельности, они не нуждаются в помощи взрослого.

Теоретические изыскания и результаты констатирующего исследования позволили нам перейти к формирующему эксперименту, который проводился по трем направлениям: работа с детьми, работа с родителями, работа с педагогами. За основу было взято исследование О.В. Дыбиной [1, с. 74]. Работа с детьми проводилась поэтапно, с учётом изменения роли взрослого в данном процессе.

Первый (мотивационный) этап был направлен на создание мотивации у детей старшего дошкольного возраста к применению различных способов поиска интересующей информации в процессе поисковой деятельности, основанной на сказке «Курочка Ряба».

На первом этапе необходимо было создать мотивацию у детей, обогатить и расширить представления детей о тех или иных способах поиска информации, позволяющие детям понять, что есть много способов, которыми они могут воспользоваться для того, чтобы найти необходимую им информацию и расширить круг своих знаний и представлений. Взрослый занимал обучающе-организующую

позицию. На данном этапе использовалась творческое задание «Новый конец одной известной истории», мини-исследование «Откуда взялся птенец», игровое задание «Чем разбить яйцо».

Второй (обучающий) этап был направлен на обучение детей старшего дошкольного возраста способам поиска интересующей информации в процессе поисковой деятельности, основанной на материале сказке «Курочка Ряба».

В начале данного этапа дошкольник еще был не способен самостоятельно применять поисковую деятельность, то есть находить интересующую его информацию различными способами, он только приобретал данное умение с помощью взрослого. Постепенно закрепляя данные умения, дошкольник самостоятельно действовал, становился активным субъектом социальной действительности.

Позиция взрослого на втором этапе изменялась по мере нарастания самостоятельности дошкольников: от обучающе-организующей к направляюще-корректирущий. На данном этапе нами использовались: педагогическая ситуация «Яйцо изнутри», мини-исследование «Пир из яиц», опыт «Вареное или сырое», мини-исследование «Золотое - хорошо?», игровое задание «Угадай о чём я говорю».

Третий (деятельностный) этап был направлен на побуждение детей старшего дошкольного возраста к проявлению инициативности и самостоятельности в познании окружающей действительности в процессе поисковой деятельности на материале сказки «Курочка Ряба».

На данном этапе осуществлялась самостоятельная поисковая деятельность детей старшего дошкольного возраста. Взрослый занимал, главным образом, наблюдающе-регулирующую позицию. Для реализации данного этапа нами использовались: проблемная ситуация «Как очистить яйцо без рук», мини-исследование «Моя семья».

На каждом этапе менялись характер и содержание взаимодействия: изначально детям предлагалось совместно со взрослым осуществлять поисковую деятельность, а по прошествии первых двух этапов формирующей части эксперимента дети действовали самостоятельно, практически не обращаясь за помощью к исследователю. Ориентация на взрослого способствует овладению детьми любым содержанием, любой деятельностью (в том числе и деятельностью творческого характера). Ребенок нуждается в опоре и эмоциональной поддержке реально действующих живых конкретных взрослых. В силу возрастных психологических особенностей (подражательности, внушаемости, эмоциональности, непосредственности и т.д.) дошкольник «открыт» для воздействий взрослого, испытывает к нему доверие, чувствителен к его замечаниям и оценкам. Взрослый как ориентир предстает перед ребенком в знаниях об окружающем мире (содержании, оценке знаний), в отношении к нему и деятельности (содержании и способах действий в поисковой деятельности творческого характера) [2, с. 64].

Работа с педагогами и родителями осуществлялась параллельно с работой с детьми и была нацелена на повышение знаний, представлений, желаний и умений развивать у детей старшего дошкольного возраста познавательную активность в процессе поисковой деятельности на материалах сказки «Курочка Ряба». С этой целью были организованны и проведены различные мероприятия, такие как: консультации, круглый стол, семинар-практикум, создание информационного буклета.

В результате проведения формирующего эксперимента отмечена положительная динамика в развитии познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности, что нашло подтверждение в процессе проведения контрольного эксперимента.

Дети стали более уверенны в себе, позитивно настроены к процессу познания и познавательной деятельности, начали задавать познавательные вопросы, не боятся рассуждать, делать выводы, умозаключения, проявляют инициативность в процессе познания, преодолевают трудности, доводят начатое до конца, самостоятельны в процессе овладения объектом познания.

Полученные, в результате эксперимента, выводы позволяют нам говорить о том, что достигнутая положительная динамика в уровне развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста доказывает эффективность разработанного комплекса методик и из этого следует, что реализация предложенного нами комплекса методик обеспечивает эффективность развития у детей старшего дошкольного возраста познавательной активности в процессе поисковой деятельности на материале сказки «Курочка Ряба».

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости. Перспективы работы по проблеме развития познавательной активности в процессе поисковой деятельности мы связываем с использованием иного содержания в организации поисковой деятельности дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина О.В., Рутберг Л.Г. Влияние поисково-познавательной деятельности на развитие активности ребенка // Материали за 8-а международна научна практична конференция, «Ключови въпроси в съвременната наука», - 2012. Том 14. Педагогические науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД – С. 69-76

2. Дыбина О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром: Учебное пособие. – Москва: Педагогическое общество России, 2007. – 128 с.

3. Щетинина, В.В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности: автореф. дисс. кан.пед.наук. – М, 2006. – 24 с.

4. Суркова Т.В. К Проблеме развития и обучения детей раннего возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 295-298.

EXPERIMENTAL STUDY OF INFLUENCE OF SEARCH ACTIVITY ON CHILDREN'S COGNITIVE ACTIVITY

© 2012

***I.A. Gabova*,** lecturer of psychological and pedagogical disciplines
Togliatti socio-pedagogical college, Togliatti (Russia)

Keywords: activity, informative activity, search activity, influence of search activity on the development of informative activity.

Annotation: We are considering the possibilities of use of the search activity based on materials of a fairy tale called «Kurochka Ryaba» («Speckled Hen») for the development of informative activity of children of the senior preschool age. The experimental work was organised stage by stage taking into account the degree of children's independence and a role of the teacher in the given process.

УДК 378

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПИЩЕВЫХ ПРОИЗВОДСТВ

© 2012

***М.И. Гаврилова*,** старший преподаватель
Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: компетентность, компетентностная модель, универсальная компетентность, предметная компетентность.

Аннотация: Статья посвящена подготовке профессионально компетентных инженерных кадров, способных к эффективному управлению производственным процессом и содействию успешного развития пищевого предприятия.

Сегодня всё актуальней становится проблема обеспечения предприятий пищевых производств, профессионально компетентными инженерными кадрами, способными к эффективному управлению производственным процессом и содействию успешного развития пищевого предприятия. Поэтому перед профессиональным образованием стоит важная задача сформировать у будущих инженеров в области пищевых производств личностно и профессионально значимые компетентности, определяющие их профессиональную готовность к работе на пищевом предприятии. Предпосылками для решения этой проблемы послужили современные подходы и направления в профессиональной подготовке будущих специалистов: движение от понятия «квалификация» к понятию «компетентность»; переход на многоуровневую систему высшего образования; качество образования как центральная задача формирования единого европейского пространства,- направленные на поддержку высокого статуса и уровня профессиональной компетентности будущих специалистов.

Профессиональная деятельность инженера пищевых производств имеет свои специфические особенности. Многие исследования подчеркивают, что квалифицированный специалист пищевого производства, его личностная активность и социальная состоятельность зависит от его профессиональной компетентности. Поэтому специфика профессионально – производственной деятельности инженера в области пищевых производств заключается в том, что инвариантные требования и характеристики обогащаются специфическими особенностями профессиональной деятельности: особенности пищевого производства, особенности организации деятельности пищевого предприятия. Структура деятельности инженера пищевого производства определяется его миссией, связанной с обеспечением организационно-управленческих условий для реализации эффективного производственного процесса. Определяя структуру профессиональной деятельности инженера дошкольного образования, мы постарались выделить основные объекты его деятельности (рис. 1).

Представленная структура деятельности инженера в области пищевых производств, включает в себя: перечень сфер и объектов профессиональной деятельности, раскрытие основных ее видов, и является основой для квалификационных характеристик будущего инженера. Следовательно, структура деятельности проецирует на процесс профессиональной подготовки будущего специалиста и становится образцом и аналогом его деятельности, а также задает содержание и формы соответствующей производственной деятельности студентов.

Таким образом, целостное представление о структуре производственной деятельности специалистов в области пищевых производств, характеристика ее содержания позволили сформировать компетентностную модель будущего инженера пищевого предприятия, которая рассматривается как сумма составляющих компетентности, формирующихся в процессе образовательной деятельности, и представляет собой обобщенное описание того, чего должна достигнуть личность в процессе образовательной деятельности для успешного функционирования в системе общественных отношений в роли компетентного специалиста.

Н.Ф. Талызина отмечает, что модель деятельности специалиста должна определять систему задач, которые встают перед специалистом после окончания обучения [6]. А.А. Калмыков определил модель специалиста как описание целей образования, сводящихся к системе осваиваемых в процессе образования способов, средств и ресурсов адаптации к профессиональной среде. Автор говорит о том, что, разрабатывая модель специалиста, необходимо включать следующие элементы: общие квалификационные требования к специалисту, описание профессиональной среды, общее назначение специалиста и основные виды его деятельности, структуру и содержание деятельности специалиста, личностные качества и качества специалиста.

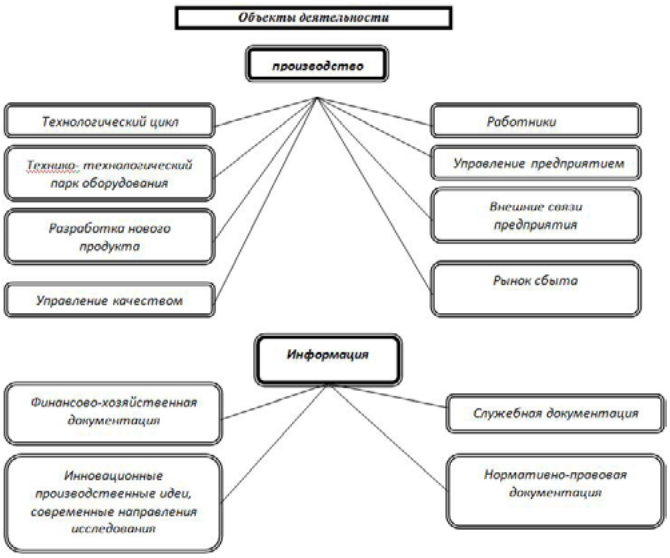


Рис. 1. Структура деятельности инженера в области пищевых производств.

Модель специалиста определяет необходимые качества, свойства, знания, умения, особенности личности, необходимые для успешного овладения определенным родом деятельности. Она включает в себя характеристики профессиональной деятельности и профессиональные задачи, а также является нормативом планируемых профессиональных качеств выпускника.

Базой для создания компетентностной модели будущего инженера в области пищевых производств выступили квалификационная характеристика, определенная государственным образовательным стандартом, модель деятельности инженера по ее осуществлению, а также исследования уровня подготовленности выпускников вуза к дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, руководствуясь требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 260602.65 «пищевая инженерия малых предприятий» в области определения основных видов деятельности инженера-организатора в области пищевых производств и

научно-методическими разработками моделей компетентностей, нами была предпринята попытка создать компетентностную модель инженера в области пищевых производств как структуру, состоящую из трех групп компетентностей (рис. 2), выявить типологию универсальных и предметных компетенций будущего инженера, а также наполнить их содержательно.

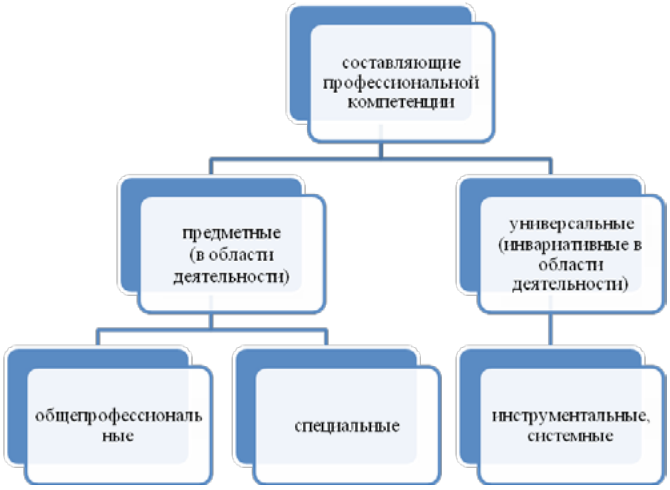


Рис. 2. Компетентностная модель специалиста

В качестве основных, были выделены *универсальные и предметные* компетентности, предложенные в проекте TUNING [2]. Универсальные компетентности являются базовой основой для профессионального становления специалиста любой области деятельности в условиях современной рыночной экономики, они обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. При характеристике универсальных компетентностей важным является учет основных потенциалов, которыми должна обладать личность: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный потенциалы, определяющие направленность на самоопределение в системе общественных отношений. Отсюда следует, что универсальные компетентности представляют собой систему знаний, умений, качеств личности, способствующих успеху его профессиональной деятельности.

Значительная часть составляющих универсальной компетентности приобретается инженерами вне образовательной деятельности. Однако следует подчеркнуть, что некоторые социально значимые качества личности не являются постоянными категориями. С изменением социально-экономического устройства общества меняются и представления об оценке личностных качеств. Это означает, что отдельные социально значимые качества личности подвижны во времени и направления их трансформирования диктуются объективными социально-экономическими условиями. И это, в свою очередь, означает, что современный компетентный педагог обязан отслеживать эти процессы и быть готовым адекватно объективным условиям реагировать на возникающие инновации, грамотно использовать их как в личностном развитии, так и в решении педагогических проблем. Следовательно, профессиональная компетентность есть итог той внутренней работы самой личности инженера, в процессе которой внешнее, пройдя через субъективность личности, перерабатывается и осваивается ею, порождая порой четко не осознаваемое умение в конкретной производственной ситуации разрешить конкретную педагогическую проблему.

Следующей составляющей компетентностной модели будущего инженера пищевых производств являются предметные компетентности, которыми должен обладать специалист инженерного профиля, и определяющие его успех в производственной деятельности. Сформированность этих компетентностей способствует самореализации и конкурентоспособности инженера на рынке труда, делает процесс профессионального становления личности целостным и системным.

Учитывая тот факт, что специалист должен обладать как общими, так и частными компетентностями в рамках конкретной профессиональной деятельности, модель будущего инженера должна содержать и общепрофессиональные, и специальные компетентности. Поэтому, опираясь на квалификационную характеристику специалиста пищевого производства, определенную государственным образовательным стандартом ВПО, мы сочли необходимым выделить специальные компетентности, характеризующие готовность специалиста в узкой области профессиональной деятельности, то есть деятельности в сфере малого пищевого предприятия.

Все структурные компоненты профессиональной компетентности направлены на практическую деятельность инженера в области пищевых производств в виде умений разрешать конкретные производственные ситуации. Профессиональная готовность инженера, то есть его общая способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные качества и ценности, которые приобретены в процессе образовательной деятельности и составляют профессиональную компетентность будущего инженера.

Итак, сформированная нами компетентностная модель демонстрирует специфику деятельности инженера-организатора малого пищевого предприятия, обусловливающуюся созданием благоприятных условий для безопасного и творческого труда сотрудников всего производства, с целью укрепления качества выпускаемого готового продукта в соответствии с требованиями потребительского спроса.

Поэтому, формируя компетентностную модель будущего инженера пищевого производства, мы попытались максимально возможно учесть специфику его профессиональной деятельности и сформулировать перечень специальных инженерных компетентностей, необходимых для успешного осуществления своей профессиональной деятельности в условиях современного малого пищевого предприятия. С этой целью определили содержание специальных для него профессиональных компетентностей:

Организационно-управленческие: Устанавливает профессиональный и личностный контакт с работниками предприятия; способствует созданию благоприятной среды для развития и образования будущего специалиста пищевых производств; устанавливает гуманные отношения между участниками производственного процесса, основанные на диалогическом взаимодействии и эмоциональном контакте с работниками; мотивирует людей на совместную деятельность; координирует взаимодействие между работниками и администрацией предприятия; устанавливает связи с общественностью; мотивирует работников среднего звена на взаимодействие с инженером; аргументировано и доступно раскрывает динамику мероприятий о результативности инновационных производственных решений; осуществляет планирование деятельности производства; осуществляет координацию и контроль производственного процесса малого пищевого предприятия; способствует формированию управленческой культуры администрации предприятия; систематически повышает свою профессиональную квалификацию и квалификацию сотрудников; обеспечивает охрану жизни и здоровья работников малого пищевого предприятия; владеет способностью производственного анализа; принимает участие в аттестации работников предприятия; использует экспертные методы при оценке различных рационализаторских новшеств производственного цикла предприятия; применяет экспертную оценку работы инженеров и администрации предприятия; участвует в организации экономической деятельности; участвует в составлении производственной программы её финансирования и нормирования расходов; планирует производственный цикл предприятия; составляет бизнес-план; анализирует технологические технические условия производства; моделирует нововведения в производ-

ственный цикл предприятия; проводит мероприятия по оснащению производства современным оборудованием и приспособлениям; использует санитарные правила и нормы, правила техники безопасности и противопожарной защиты; организует деятельность маркетинговой службы; осуществляет аналитическую и рекламную деятельность (проводит анкетирование, тестирование, опрос спроса населения; организовывает научно-методические выставки, ярмарки, занимается созданием сайта, PR - компании).

Производственные: Понимает роль работника предприятия в системе производственных отношений; осуществляет производственный процесс, направленный на выпуск качественной готовой продукции; владеет классической и частными технологиями производства; реализовывает личностно-ориентированный подход в работе т.е. владеет и может применить профессиональные знания, направленные на повышения качества выпускаемой готовой продукции; проектирует направления внедрения высокоэффективных технологий, т.е., определяет основные тенденции и направления современного развития предприятия в целом, в соответствии с особенностями производства его возможностей; использует в работе современный опыт пищевых производств; определяет критерии эффективности в применении образовательных и воспитательных технологий; способствует формированию культуры работников и сотрудников предприятия;

Научно исследовательские: Формирует программу своего профессионального самосовершенствования в области деятельности и в соответствии с инновационными направлениями в исследовании проблем в области пищевых производств; проводит экспериментальные исследования по разработки нового продукта.

На основе компетентностного подхода нами проведено моделирование, современного специалиста в области пищевых производств с определением его профессиональной компетентности как уровень знаний и профессионализма, позволяющих принимать правильные решения в конкретной производственной ситуации с целью содействия благополучного развития предприятия в целом. Перечисленные выше компетентности составляют профессиональную направленность инженера пищевого производства, на основе которой он осуществляет свои производственные функции и решает стоящие перед ним профессиональные задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №2. - с.179-184.
2. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.309-313.
3. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2011. - №4. - с.7-12.
4. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. - №1.1. – с. 78-83.
5. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 102-105.
6. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.13-16.
7. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.
8. Денисова О.П. Профессиональная успешность сотрудников вуза и эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №3. с.17-21.
9. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека // Вектор науки ТГУ. 2011. №1. С. 345-348.
10. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.
11. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003. – 183 с
12. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. – 2011. - 4(18). - С.504-510.
13. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2.
14. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3.
15. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. №4. С. 200-209.
16. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки бакалавра, 2004.
17. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. № 24 (29). С. 96-100
18. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.298-303.
19. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.
20. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
21. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. - №1.1 – с. 128-132.

COMPETENCE-BASED COMPONENT IN THE TRAINING JF PROFESSIONALS IN THE FIELD JF FOOD PRODUCTION

© 2012

M.I. Gavrilova, senior lecturer
Togliatti branch of Moscow State University Food Production, Togliatti (Russia)

Keywords: competence, competence model, universal competence, substantive expertise.

Annotation: The article is devoted to the preparation of professionally qualified engineers, capable of efficient management of the production process and facilitate the successful development of a food establishment.

УДК 373.2.02.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПОСТРОЕНИЯ РАЗНЫХ ТИПОВ ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ «ДЕТСКИЙ САД – ОТКРЫТАЯ СИСТЕМА»

© 2012

И.А. Галкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: язык; речь; связная речь; мышление; представления; языковые представления; текст; типы текста; контаминация.

Аннотация: в статье раскрываются особенности языковых представлений о типах текста (описание, повествование, рассуждение, контаминация) у детей старшего дошкольного возраста и представлены механизмы их формирования.

Проблема обучения речи, формирования навыков речевого общения и на сегодняшний момент остается не до конца изученной, актуальность данного вопроса связана с возросшими требованиями, предъявляемыми к человеку «нового поколения».

Вместе с тем известно (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др), что речевая, коммуникативная деятельность начинает формироваться на генетически более ранних этапах развития психического отражения (представлениях).

Нами установлено, что успешность коммуникативной деятельности ребенка дошкольника в построении разных типов текста зависит от наличия языковых представлений о предмете изложения и навыков свободного владения речевыми умениями в построении и организации речевых текстов, их подвижности, владение определенной последовательностью речевых действий.

Следуя психологическим учениям А.А.Давыдова, П.Я. Гальперина, А.А. Ветрова, В.Ф. Асмуса, Е.К.Войшвилло, Д.П. Горского, В.А. Горбачевой [3], под языковыми представлениями понимается психически познавательный процесс воссоздания образов предметов, событий на основе их припоминания или же продуктивного воображения, являющийся переходом к логической форме мысли и выраженном в словесной формулировке.

Нами установлено, что в развитии представлений существуют закономерности, степень проявления которых зависит от возрастных особенностей развития ребенка, уровня развития мышления и речи, и окончательная, завершающая стадия (этап потенциального понятия) может сложиться только тогда, когда мышление достигнет уровня гипотетико-дедуктивного характера. Для этого необходимо, чтобы содержанием обучения дощкольника являлись не только внешне воспринятые качества предметов и явлений, но и простейшие внутренние взаимосвязи, которые ребенок способен выделить в том случае, если ему задано содержательное обобщение.

Так как язык, по утверждению Н.Н Поддьякова выступает такой же реальной действительностью, которую воспринимает ребенок, действуя с ним и познавая его, как и любой другой предмет, следует, что развитие речевого выражения явления происходит от глобального и нерасчлененного к конкретному и расчлененному, а осознание языковой действительности возможно при условии накопления обобщенных знаний, представлений о языке и его свойствах

Мы определили, что термин языковые представления введен в начале XX века Щерба, А.А Потебня, Бодуэном де Куртуне содержание которого включает всестороннее владение языком на физическом уровне и речевом. Вместе с тем исследования А.А Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, С.И. Гиндина, И.В. Жинкина, Л.М. Лосева, О.С Ушаковой, Г.Я. Солганник, Holliday и др. [2] показывают, что язык определяется как знаковая система, включающая единицы языка (фонемы, лексемы, предложения, текст), которые комбинируются в речевой цепи, образуя единицы речи, со своими функциями и значениями. Совокупность же тематически объединенных отрезков речи, представляющих собой единое смысловое и структурное целое, отражающее в речевом плане, - определяется как связная речь.

По форме изложения тексты подразделяются на монолог и диалог. Монологической речи характерны – односторонний характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность и др. Понимание языка как деятельности раскрывается в трудах И.В Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.С Цветковой и представляет собой сложный многоуровневый процесс, состоящий из мотива, замысла, внутренней речи, внешнего речевого высказывания, построенного на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка.

Единицей высшего уровня языковой системы, что подчеркивается в исследованиях Г.В Колшанского, Е Косерну, О.И Москальской, И.Р Гальперина, Т.М Дридзе, выступает текст (СФЕ). Основными категориями текста являются связность и цельность.

По выполняемой функции и основному смысловому содержанию тексты подразделяются на описание, повествование, рассуждение.

В.А Ицкович, О.А Нечаева, О.С Ушакова, Е.В. Галеева, Б.С Шварцкопф [4, С. 65] отмечают, что вышеназванные типы могут встречаться в смешанном виде, когда происходит соединение двух или нескольких событий, текстов разных редакций в одно произведение. Исследователями были выявлены разные формы сочетания типов текста и особенности их организации – описание + повествование, повествование + описание, рассуждения + описание, даны им характеристики.

Анализ и изучение особенностей контаминированного типа текста позволил нам установить, что контаминация или смешение определяется таким качеством как подвижность, а его построение зависит от речевых умений и навыков.

Таким образом, динамика языковых представлений о типах текста определяется их подвижностью, проявляющейся в умении строить тексты в разном типовом сочетании, в новых условиях общения, требующем специальных речевых умений и определенной последовательности речевых действий.

В исследованиях А.В. Запорожца, Д.Б Эльконина, А.Н Гвоздева, Ф.А Сохина и многих других установлено, что развернутый связный характер речь приобретает постепенно. Овладение языком в дошк. детстве характеризуется не просто подражанием, а прежде всего развитием обобщений, основанных на понимании связей и отношений окружающего мира, и элементарного осознания языковых явлений, отражающих логику познания.

Анализ природы представлений, их механизм и процесс становления обобщенного знания, раскрытие психолингвистических основ связной речи, текста, изучение педагогической разработанности проблемы позволил нам раскрыть понятие – языковые представления, - под которыми мы понимаем – первичные языковые обобщения о типах текста, основанные на осознании связей и отношений окружающего мира, отражающие логику познания предметов, явлений, событий, обусловленных потребностью сообщения в адекватном типовом оформлении.

Мы установили, что основу языковых представлений детей старшего дошкольного возраста о типологии тек-

ста составляют элементарные знания о структуре каждого типа, осознание семантики слов и предложений.

Мы определили понятие – динамика языковых представлений, содержание которых нами было раскрыто выше. Теоретический анализ обусловил возможность формирования гипотезы и экспериментальной организации ее доказательства. С целью изучения особенностей языковых представлений о типах текста детей старшего дошкольного возраста и факторов их динамики было проведено экспериментальное обследование дошкольников старшей группы детских садов г. Иркутска в возрасте от 5-6 лет.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные показывают, что представления детей о типах текста содержат такие признаки, которые характерны для определенного жанра, но отличаются недостаточной конкретностью. Нами установлено, что создаваемые тексты разного типового значения отличаются разной лексической наполняемостью и зависят от знания предмета высказывания, отсюда познание предметов и явлений окружающей действительности может обеспечить развитие лексико - семантической системы старших дошкольников. Тем более наличие у детей правильных, отчетливых представлений о типах текста еще не обеспечивает успешности их актуализации в нужном типовом сочетании. Для этого, на наш взгляд, нужны специальные речевые умения, овладение которыми делает этот процесс осознанным и произвольным. Предпосылки для освоения этих умений у детей имеются.

Данные констатирующего этапа исследования для ЭГ и КГ свидетельствовали о необходимости проведения специального обучения с целью формирования языковых представлений о разных типах текста и формирования специальных умений для построения связных монологических высказываний разного типового значения.

Формирующий этап эксперимента был построен на основе методологических принципов предъявляемых к организации педагогического процесса: системного подхода – позволившего рассматривать представления, языковые представления как элементы макросистемы; принцип развивающего обучения и принцип развития – позволивших определить основные тенденции динамики в процессе основного обучения; принцип этапного обучения – позволившего установить усложнение и этапность подачи материала в процессе обучения, а также принципов выведенных из закономерности усвоения языка и речи. Реализация принципов предполагала активную познавательную деятельность ребенка, субъект – субъектное общение, использование наглядности, обращение к личному опыту ребенка

В соответствии с целью исследования были определены задачи экспериментальной обучения

1. Формирование представлений у детей о разных формах речевого высказывания.

2. Формирование навыков и умений в организации текста разного типового значения: формирование знаний о структурном оформлении текстов; развитие семантики слова и предложения; ознакомление детей с разными способами смысловой и стилистической связи между частями текста.

3. Актуализация языковых представлений и умений детей в построении контаминированных текстов: учить сочетать разные типы текстов, используя и ориентируясь на особенности и организации каждого типа.

Реализация данных задач осуществлялась в 4 этапа через интеграцию разных образовательных областей, непосредственную образовательную деятельность педагога и детей, совместную деятельность детей и родителей.

В экспериментальной группе обучение осуществлялось по нескольким направлениям работы:

1) обогащение представлений об окружающих предметах, явлениях, событиях, на этой основе – обогащение лексики

2) занятия, игровые упражнения направленные на раскрытие смыслового значения слов: описание – описательный рассказ, рассказывание – рассказ, рассуждение – рассказ рассуждение

3) работа над семантикой слова – предложения

4) развитие умений в построение разных типов текста.

В структуре непосредственной образовательной работы использовались как традиционные, так и нетрадиционные технологии, методы и приемы. Остановимся на характеристике наиболее эффективных методов, способов развития языка, о типах текста и их динамики.

В экспериментальной работе нами были использованы такие методы и формы как:

1) Создание проблемных ситуаций, заставляющих ребенка методом анализа ситуации приходить к выбору верного решения.

2) Использование рассказов - путаниц, включающих разные типы текстов предварительно неправильно соединенных, непонятность которых подводила ребенка к выводу о необходимости правильного выражения своей мысли.

3) Рассматривание картинок, изображающих разные формы изложения и их сравнение, позволяющие наглядно отобразить и выделить основную линию развития сюжета. При этом обращалось внимание на количество героев, их положение на картинке, взаимоотношения.

4) Анализ литературных текстов, выступающих образцом построения высказывания и грамматического оформления текста.

5) Фиксирование содержания рассказа в модеме, рисунке, Рассказывание с помощью значков, позволяющих определить основную динамику изменения содержания события, выстроить схему сюжетной линии рассказа и определить структуру изложения.

6) Составление рассказов совместно, по подгруппам, по цепочке.

7) Составление рассказа по началу и концу, по началу или по концу.

8) Нахождение ошибок в чужом тексте.

9) Задание на обобщение, мотивацию с использованием опорных слов.

10) Соединение текстов разных редакций, близких по содержанию с помощью наводящих вопросов.

11) Изображение модели соединенных р в один.

12) Использование приема неоконченного рассказа, непонятность которого заставляла ребенка отыскивать нужную форму (тип текста, который бы дополнив данный рассказ полно отразил сюжет события).

13) Проблемные ситуации, которые заставляли ребенка путем доказательства искать точную форму изложения, и соединение форм для полноты изложения

14) Отображение собственного придуманного рассказа в картинках.

15) Составление рассказа по картинкам товарища, своим, авторским, литературным.

В процессе формирования представлений о разных типах текста обращалось внимание и на задачи, решение которых позволяло повысить уровень связности речи. Так осуществлялась работа по формированию грамматического строя речи через упражнения и речевые игры, направленные на построение различных предложений. Упражнения проводились над текстовым материалом, которые предлагались детям в основной части занятий, а речевые игры предлагались в конце занятия. Проводились игровые упражнения на согласование существительных и прилагательных в роде, числе. Давались упражнения в правильном употреблении грамматических форм. Упражнения на синтаксис. Упражнения на подбор слов к картинкам позволяли вычленить особенности отражения типов речи в лексическом оформлении. Работа над семантикой предполагала и другие формы: знакомство с предметами окружающего мира, отыскивание предмета в окружающем мире по названным характеристикам и другие формы работы.

Для закрепления языковых представлений о разных типах текста и навыков их организации нами было разработана система взаимодействия с родителями по данному

направлению работы. Мы разработали индивидуальное методическое сопровождение основного обучения, которое было представлено в виде занимательного игрового пособия с речевыми заданиями для каждого ребенка. Пособие представляло собой увлекательную игру, требующую творчества детей. В пособие был представлен занимательный текстовой материал включающий элементы игры, сопровождающийся забавными сюжетами и картинками, модельными схемами в виде алгоритма ответа и решения, зарисовками. В каждом задании, при его выполнении ребенок ставился в определенную игровую или проблемную ситуацию, где взрослый выполнял роль партнера или соигрока. Например родитель ребенку предлагал прослушать текст описательного характера о собаке, после его прочтения, предлагалось поиграть в игру кто точнее и быстрее подберет слова и опишет шерсть, морду собаки и т. д. близко к тексту (как у автора); другой вариант совместного взаимодействия - постановка ребенка в проблемную ситуацию, когда ребенку показывали картинку волка, а называли персонажа лисой, требовалось выстроить доказательную модель рассказа - рассуждения и отобразить ее в виде схемы; зарисовка рассказа с последующим его изложение; совместное рассказывание и составление изложения по принципу «я начну а ты продолжишь» и т.д.

Все задания содержали вариант правильного предположительного ответа, которые позволяли родителям оценить и определить правильность решения ответа, построенного суждения.

Система работы предполагала и отслеживание педагогом выполнения заданий детей ее анализа, поэтому взрослому предлагалось не просто выполнять задания с ребенком, но и фиксировать его речевую деятельность (речевой ответ на вопрос, рассказ …). Педагог, используя индивидуальную тетрадь с заданиями каждого ребенка, отслеживал и оценивал выполненную работу и планировал дальнейшую коррекционную деятельность с каждым ребенком. Анализ фиксировался в индивидуальной тетради по каждому выполненному заданию и доводился до сведений родителей, намечалась дальнейшая перспектива работы родителей и детей.

Результаты научного исследования показали, что система обучения, разработанная нами и совместная деятельность с родителями обеспечили успешное овладение языковыми представлениями о типах текста и речевыми навыками и умениями.

Обобщенные результаты полученных в ходе констатирующего и после формирующего экспериментов, свидетельствуют об увеличении количества детей экспериментальной группы, обнаруживших высокий уровень языковых представлений о типах текста и их динамики, что свидетельствуют о позитивном продвижении детей ЭГ после специального обучения.

Таким образом, технология работы представленная нами на первом, втором и третьем этапах в условиях «Детский сад открытая система» обеспечила формирование у детей точных, устойчивых представлений о текстах разного типового значения (об их структуре, средствах связи, семантики слова, семантики предложения), что позволило активизировать речевые умения и навыки в построении высказывания, способствовало осознанию и произвольности в выборе содержания и организации текста в зависимости от цели изложения и актуализации представлений в новых условиях общения. В процессе обучения дети приобрели прочные и гибкие речевые навыки и умения, которые обеспечили трансформацию знаний о тексте и стали более точными, устойчивыми и обобщенными, а изменение характера умений дошкольников в организации разных типов текста способствовали развитию их динамики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г., Проблема представления в психологической науке / Б.Г. Ананьев. – М., 2009
2. Андреева А.С., Функционально-семантические типы текста / А.С. Андреева. – Тюмень, 2009.
3. Антонов Н.А., Развитие мышления и языка в дошкольном и школьном возрасте / Н.А. Антонов // Вопросы психологии. – 2010. - № 2. – С . 116 – 120.
4. Бурхударов Л.С., Деятельностные аспекты языка / Л.С, Бурхударов // Сборник научных трудов. М., 2010. С. 3 – 9
5. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.
6. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.
7. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.
8. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 329-330.
9. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. №3. С. 319-321.

TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE ACTIVITY ON THE BASIS OF CONSTRUCTION OF DIFFERENT TEXT TYPES IN CONDITIONS «THE KINDERGARTEN – THE OPEN SYSTEM»

I.A. Galkina**,** the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics
East-Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: language; speech; coherent speech; thinking; concepts; language concepts; the text; text types.
Annotation: In article features of language concepts about text types (the description, a narration, a reasoning) at children of the senior preschool age reveal and mechanisms of their formation are presented.

УДК 371. 031

КУРС ПО ВЫБОРУ «КОНСТРУКТИВНАЯ ГЕОМЕТРИЯ» ДЛЯ УЧЕНИКОВ ПТУ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

© 2012

И.В. Гириловская, научный сотрудник
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины, Киев (Украина)

Ключевые слова: курсы по выбору; учащиеся ПТУ; конструктивная геометрия; пространственные фигуры; развёртка пространственной фигуры.

Аннотация: Разработана программа курса по выбору «Конструктивная геометрия» для учеников профессионально-технических училищ строительного профиля, которая предусматривает дальнейшее развитие пространственного воображения учащихся, их практической компетентности, умения моделировать объекты по заданным развёрткам, самостоятельного применения геометрических знаний в практической деятельности.

ВВЕДЕНИЕ. Система профильного обучения в профессионально-технических училищах (ПТУ) обеспечивается за счет изучения учащимися базовых, профильных предметов и курсов по выбору. В Концепции профильного обучения [1] курсы по выбору – это учебные курсы, входящие в состав профиля обучения и организуются за счет вариативного компонента содержания образования. Курсы по выбору в сравнении с профильными предметами имеют большую вариативность содержания, усиливают практическую и опытно-экспериментальную составляющую профильного обучения, характеризуются нестандартностью, учетом региональных условий.

Эти учебные курсы создают условия для развития профессиональных интересов и профессионально значимых качеств учащихся; поддерживают их мотивацию к обучению; углубляют и расширяют основной курс математики в соответствии с выбранным профилем обучения; знакомят учащихся с комплексными проблемами и задачами, которые требуют синтеза знаний из других предметов; развивают практическую компетентность учеников.

Целью предлагаемого нами курса по выбору «Конструктивная геометрия» является углубление содержательной линии «геометрические фигуры»; дальнейшее развитие практической компетентности учащихся; формирование у них представлений о математической науке как о сфере человеческой деятельности.

Основными задачами курса являются: развитие пространственного воображения учащихся; формирование способности учащихся устанавливать соответствие между объектами окружающего мира, пространственными геометрическими фигурами и их развёртками; обучение учащихся моделировать объекты по их развёртками; овладение учениками навыками самостоятельного применения геометрических знаний в практической деятельности. Курс целесообразно проводить на втором году обучения учащихся в ПТУ, после изучения темы «Построение развёрток пространственных геометрических фигур». Программа курса рассчитана на 11 учебных часов.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ. Нами разработано содержание учебного материала курса «Конструктивная геометрия» и требования к уровню знаний учащихся по результатам его изучения. Таким образом, курс по выбору «Конструктивная геометрия» содержит такие темы:

Тема 1 *(1 ч)*. Вступительное занятие.

Цель и задачи курса «Конструктивная геометрия». Графическая информация как язык делового общения в области науки и техники. Основы черчения, типы линий. Понятие развёртки тела. Моделирования тела по заданной развёртке.

Ученик (ученица):

– *имеет представление* о значении графической информации как языке делового общения в области науки и техники; процессе моделирования тела по заданной развёртке;

– *знает* типы линий на чертеже;

– *устанавливает соответствие* между объектами окружающего мира, пространственными фигурами и их развёртками;

– *строит* развёртки по изображению геометрических фигур.

Тема 2 *(1 ч)*. Картон как основной материал в производстве картонной упаковки. Структура и состав картона. Характеристики и основные функциональные свойства картона.

Начало картонного производства. Чем картон отличается от бумаги. Многослойная структура картона. Характеристика основных свойств картона: влажность, сопротивление разрыву, жесткость, устойчивость к сгибанию [2].

Ученик (ученица):

– *имеет представление* о картоне как основном материале в производстве картонной упаковки; структуре и составе картона;

– *знает* основные свойства картона.

Тема 3 *(1 ч)*. Основные типы конструкций упаковки. Развёртка упаковки и ее изготовление.

Основные типы конструкций упаковки и их развёртки. Процесс изготовления упаковки и «склеивание».

Ученик (ученица):

– *знает* основные типы конструкций упаковки;

– *имеет представление* о процессе изготовления упаковки по её развёртке;

– *применяет* полученные знания на практике.

Тема 4 *(1 ч)*. Упаковка «туба» (практическое занятие).

Использование упаковки «туба». Особенности конструкции упаковки «туба». Построение развёртки упаковки «туба». Изготовление упаковки по её развёртке.

Ученик (ученица):

– *имеет представление* об использовании упаковки «туба» в жизни;

– *знает* особенности конструкции упаковки «туба»;

– *строит изображение* развёртки упаковки «туба»;

– *моделирует* упаковку «туба» по её развёртке.

Тема 5 *(2 ч)*. Упаковка с дном, которое собирается вручную (практическое занятие).

Использование упаковки с дном, которое собирается вручную. Особенности конструкции данной упаковки. Построение развёртки упаковки с дном, которое собирается вручную. Изготовление упаковки по её развёртке.

Ученик (ученица):

– *имеет представление* об использовании упаковки с дном, которое собирается вручную в жизни;

– *знает* особенности конструкции упаковки с дном, которое собирается вручную;

– *строит изображение* развёртки упаковки с дном, которое собирается вручную;

– *моделирует* упаковку с дном, которое собирается вручную по её развёртке.

Тема 6 *(1 ч)*. Упаковка с дном «три точки» (практическое занятие).

Использование упаковки с дном «три точки». Особенности конструкции данной упаковки. Построение развёртки упаковки с дном «три точки». Изготовление упаковки по её развертке.

Ученик (ученица):

– *имеет представление* об использовании упаковки с дном «три точки» в жизни;

– *знает* особенности конструкции упаковки с дном

«три точки»;

– *строит* изображение развёртки упаковки с дном «три точки»;

– *моделирует* упаковку с дном «три точки» по её развёртке.

Тема 7 *(2 ч)*. Упаковки с дном «четыре точки» и «шесть точек» (практическое занятие).

Использование упаковок с дном «четыре точки» и «шесть точек». Особенности конструкций данных упаковок. Построение развёрток упаковок с дном «четыре точки» и «шесть точек». Изготовление упаковок по их развёрткам.

Ученик (ученица):

– *имеет представление* об использовании упаковок с дном «четыре точки» и «шесть точек» в жизни;

– *знает* особенности конструкций упаковок с дном «четыре точки» и «шесть точек»;

– *строит изображение* развёрток упаковок с дном «четыре точки» и «шесть точек»;

– *моделирует* упаковки с дном «четыре точки» и «шесть точек» по их развёрткам.

Тема 8 *(1 ч*). Упаковка типа крышка-дно с прямоугольными бортами (практическое занятие).

Использование упаковки типа крышка-дно с прямоугольными бортами. Особенности конструкции дна данной упаковки. Построение развёртки дна с прямоугольными бортами. Изготовление дна по заданной развертке.

Ученик (ученица):

– *имеет представление* об использовании упаковки типа крышка-дно с прямоугольными бортами в жизни;

– *знает* особенности конструкции упаковки типа крышка-дно с прямоугольными бортами;

– *строит изображение* развёртки дна с прямоугольными бортами;

– *моделирует* дно с прямоугольными бортами по заданной развёртке.

Итоговое занятие *(1 час)*. Презентация изделий.

Ученик (ученица):

– *умеет* докладывать о результатах своей работы, кратко и точно отвечать на вопросы, объективно оценивать результаты собственной работы и работы других.

Курс «Конструктивная геометрия» предполагает значительную часть практических занятий, на которых учащиеся учатся моделировать из картона упаковки различных конструкций, используемых ими в повседневной жизни. На занятиях учащиеся работают по такой схеме: 1) получают развёртку соответствующей упаковки; 2) сворачивают развёртку в готовое изделие; 3) анализируют особенности процесса сборки упаковки; 4) строят изображение данной развёртки в увеличенном виде; 5) по полученной новой развёртке моделируют картонную упаковку соответствующей конструкции.

РЕЗУЛЬТАТЫ. В качестве примера приведём основное содержание занятий курса «Конструктивная геометрия» по темам 4 – 6.

Тема 4. Упаковка «туба» (практическое занятие).

Упаковка «туба» (название условное, вызванное большим распространением данной конструкции для упаковки различных туб, например, зубной пасты) представляет собой сложенную коробку с боковым клееным швом, который находится параллельно высоте, и замками с обеих сторон корпуса (рис. 1, рис. 2).

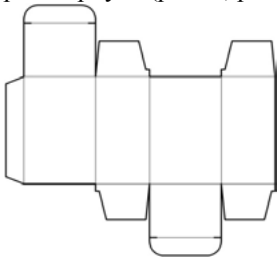


Рис. 1. Развёртка упаковки «туба».

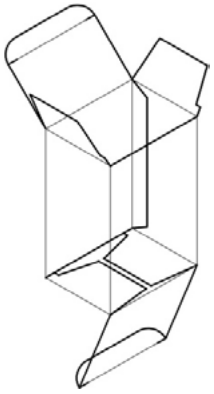


Рис. 2. Изображение упаковки.

Основным признаком данной упаковки является наличие снизу и сверху корпуса клапанов со вставными замками. Конструкции «туба» отличаются между собой различным расположением клапанов, наличием дополнительных замков на клапанах, строением замков, их конструкциями. Запорный клапан и запорная накладка (боковой маленький клапан) образуют замок. Запорная накладка вставляется в паз или зазор для того, чтобы зафиксировать форму и закрыть составленную коробку.

Тема 5. Упаковка с дном, которое собирается вручную (практическое занятие).

Одной из наиболее распространенных упаковок является упаковка с дном, которое собирается вручную (рис. 3, рис. 4). Конструкции дна, которое собирается вручную, можно разделить на четыре группы: облегченное дно; стандартное дно; усиленное дно; дно, которое не раскрывается. Основная особенность конструкции дна заключается в том, что чем удобнее и быстрее собирается дно, тем меньшую нагрузку оно может выдержать и тем выше вероятность, что оно раскроется.

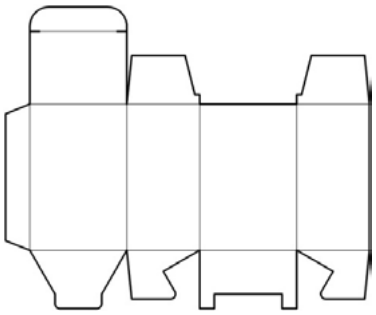


Рис. 3. Развёртка упаковки с дном, которое собирается вручную.

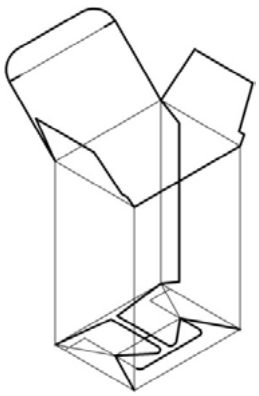


Рис. 4. Изображение упаковки с дном, которое собирается вручную.

Для увеличения нагрузочной способности дна упаковки, его выпускают в виде конструкции «хвост ласточки»

(рис. 5.) или с замком, который не раскрывается (рис. 6). Упаковка с замком, который не раскрывается, обеспечивает наиболее надежное закрытие дна, однако является самым трудоемким вариантом при сборке конструкции.

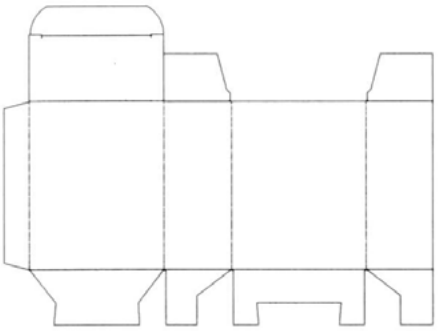


Рис. 5. Развёртка упаковки с дном «хвост ласточки»

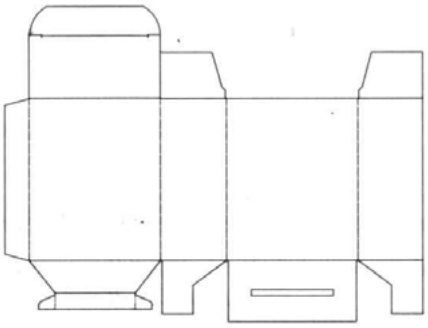


Рис. 6. Развёртка упаковки с замком, который не раскрывается.

Тема 6. Упаковка с дном «три точки» (практическое занятие).

Особенностью данной упаковки является то, что при раскрытии коробки дно автоматически собирается и закрывается на замки. Конструкция имеет три точки склейки. Данная конструкция упаковки имеет ограничения по минимальному значению глубины, которое находится в пределах 30 мм для картона (рис. 7, рис. 8).

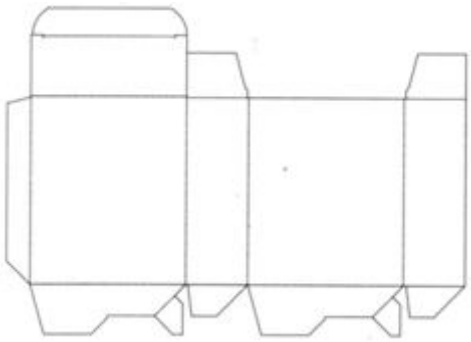


Рис.7. Развёртка упаковки «три точки».



Рис. 8. Изображение упаковки «три точки».

По результатам обучения проводится защита работ, организуется презентация готовых изделий, которые в дальнейшем используются в оформлении учебных кабинетов как лотки для тетрадей, дидактических материалов, канцелярских товаров и т.п.

ВЫВОДЫ. Таким образом, курс по выбору «Конструктивная геометрия» способствует формированию у учащихся ПТУ строительного профиля практической компетентности, в определенной мере свидетельствует о готовности молодежи к повседневной жизни, к важнейшим видам общественной деятельности, к овладению профессиональным образованием. Конечный результат – готовая продукция, изготовленная учащимися при использовании ими соответствующих геометрических знаний и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепція профільного навчання у старшій школі // Математика в школі, 2006. – № 1. – С. 2 – 7.

2. Юденкова О.П., Жежеря С.А., Безродна Т.П. Інноваційні виробничі технології поліграфічної галузі в навчальному процесі: навчальний посібник для учнів ПТНЗ поліграфічного профілю. – Дніпропетровськ: Друкарня ДЦ ПТО ПІТ, 2010. – 158 с.

3. Тарасенкова Н.А. Содержательно-графический код геометрического понятия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 203-205.

4. Клочкова Г.М. Графическая составляющая в подготовке будущего бакалавра технологического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2. С. 388-391.

ELECTIVE COURSES «CONSTRUCTIVE GEOMETRY» FOR STUDENTS VOCATIONAL BUILDING STEEL

© 2012

I.V. Gyrylovskaya, researcher
Institute of vocational-technical education NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine)

Keywords: elective courses; vocational school students; constructive geometry; spatial shape; spatial scan figures.

Annotation: The program of the course at the option of «Constructive geometry» for students of vocational schools building structure, which provides for the further development of spatial imagination of students, their practical competence, ability to model objects from the given scan, the independent use of geometric knowledge in practice.

УДК 378:33

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

©2012

Е.В. Гнатышина, доцент кафедры экономики, управления и права, докторант
Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, информационная культура, информационное мировоззрение, информационная компетентность, информационная культура педагога профессионального обучения

Аннотация: В статье рассмотрены отдельные компоненты информационной культуры педагога профессионального обучения. В результате консолидации понятийных аппаратов профессионально-педагогического образования и сущности информационной культуры дается авторская трактовка понятия «информационная культура педагога профессионального обучения» в мировоззренческом аспекте.

Анализ существующих концепций формирования и развития информационной культуры позволяет констатировать с одной стороны готовность ученых и практиков осознать исследуемый феномен, с другой стороны невозможность сформулировать целостное словесное определение, адекватное идеям, мыслям и настроениям научного сообщества, удовлетворяющее всех.

Наша цель состоит в формулировании понятия «информационная культура педагога профессионального обучения». Материалом для теоретико-педагогического анализа послужили имеющиеся нормативно-правовые документы, педагогические концепции, публикации по данной тематике. Для определения исследуемого понятия необходимо консолидация двух понятийных аппаратов: понятийного аппарата, определяющего специфику квалификации «педагог профессионального обучения» и понятийного аппарата, определяющий специфику категории «информационной культуры».

Мы считаем подобное объединение возможным вследствие того, что понятийный аппарат, определяющий специфику категории «информационная культура» применим для характеристик личностных качеств и может использоваться как характеристика профессиональная. Понятийный аппарат профессионально-педагогического образования позволит выявить особенности понятия «информационная культура педагога профессионального обучения» и выделить его из ряда смежных понятий («информационная культура», «информационная культура педагога»).

Профессиональное образование может быть рассмотрено как социальный институт, представляющий собой систему организаций и учреждений, обеспечивающих воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала всех сфер общественного, материального и духовного производства, способствующих экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества и личностному становлению индивида. Подготовка педагога профессионального обучения состоит из специального обучения, из опыта работы по специальности, из педагогического обучения и соответствующего опыта, из адаптации или работы по специальности в учебном коллективе, а также из продолжающегося всю жизнь обучения.

Наиболее полно и обоснованно специфику квалификации педагога профессионального обучения представила Е.А. Гнатышина [1], определяя особенности профессиональной компетентности данного педагога. Разделяя эту точку зрения и основываясь на ней, мы акцентируем внимание и на том, что приобретаемая ими квалификация имеет бинарный характер: включает психолого-педагогическую и специальную отраслевую подготовку. Это свидетельствует о двуедином внутреннем пространстве их компетентности, в рамках которого должны быть интегрированы психолого-педагогические и специальные отраслевые знания, умения, способности. Подобная интеграция не может происходить по типу простой прогрессии – постепенного приращения разнонаправленных «зунов». Нужно обнаруживать способы их проникновения, «перетекания» друг в друга и превращения в уникальное профессиональное качество, названное «обобщенными способами деятельности».

Таким образом, *специфика педагога профессионального обучения в бинарных процедурных знаниях, умениях и совмещенных способах действий, обеспечивающих возможность организации производственного процесса и педагогического воздействия на становление обучающихся в этом процессе.*

Современная экономическая ситуация и появление новых высокотехнологичных производств диктуют новые требования к специалисту исследуемого профиля. Высокотехнологичные производства унифицируют деятельность любого специалиста, в том числе высококвалифицированного рабочего, следовательно, профессионально-педагогическому образованию необходимо переходить на унифицированную политехническую основу подготовки.

Таким образом, расширение профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, ее мобильность делают информационную культуру качеством личности специалиста, обеспечивающим эффективность в его работе.

Опираясь на представленные выше нормативные документы и исследования, мы определяем педагога профессионального обучения *как специалиста бинарной квалификации, осуществляющего организацию производственного процесса и педагогического воздействия на становление обучающихся в этом процессе.*

Понимание специфики деятельности педагога профессионального обучения позволит выявить специфику актуализируемого понятия «информационная культура педагога профессионального обучения». Проанализируем следующую ключевую категорию – «информационная культура». Внутри категории присутствуют два смыслообразующих понятии «информация» и «культура». Исходной методологической предпосылкой для нас выступает положение о том, что ведущим концептом в системе «информация – культура» выступает «культура», а «информация» выполняет функцию уточняющей характеристики. Такой подход делает акцент на общекультурной, «человеческой» сущности проблематики информационной культуры, подчеркивая, что она связана с человеком в информационной среде. Понятие «информация» в словосочетании «информационная культура» носит аспектологический характер. Перестановка категорий привела бы к переакцентовке значений («культурная информация») и к обессмысливанию явления, которое было обозначено первоначально в соответствии со вполне определенным замыслом.

Одну из многих граней общечеловеческой культуры представляет собой культура информационная. В самом термине, состоящим из двух категорий «культура» и «информация», можно прочувствовать связь между ценностными общественными ориентациями и информационной деятельностью личности.

Интеграция категорий «информация» и «культура» возникает на стыке двух наук «информатики» и «культурологии». Можно обозначить следующие направления

интеграции, в основе которых взаимодействие по трем концептуальным схемам: «человек – информация», «человек – культура», «информация – культура». Интегрантом, в данном случае становится заимствование идей: в центре всех процессов – человек, культура по своей сути информационна, она сама – есть информация, смысл информации – в трансляции культуры.

Когда в качестве приоритетной рассматривается технократическая линия «информация» в системе «информация-культура», либо собственно линия «культура», согласно которой ведущим элементом, характеризующим информационную культуру, является культура в ее гуманитарных духовных проявлениях, а линия «информации» выполняет функцию уточняющей характеристики.

Как правило, попытки выявить сущность информационной культуры связаны с достаточно широким пониманием этого явления и акцентированием какой-то грани. Чаще всего эта грань – информационная, а в информационной культуре исследователи видят выражение гуманитарных оснований информатизации. Подобное видение представляется нам ограниченным, не охватывающим культурологические и аксиологические основания феномена.

Культурная доминанта понятия «информационная культура», включает в себя категории целостного мировоззрения, ценностей, технологий, правовых норм и т.п. Понятие **«информационное мировоззрение»** активно вводится в научный обиход с середины 90-х годов 20 века. Согласно Большому энциклопедическому словарю, понятие «мировоззрение» определяется как система общественных взглядов на объективный мир, место человека в нем, на отношения людей к окружающей действительности и самим себе» [2]. Н.И. Гендина понимает данный концепт как «систему взглядов человека на мир информации и место человека в нем» [3, с. 76]. Ю.С. Зубов и В.М. Петров понимают информационное мировоззрение как трактовку окружающего мира в терминах теории информации: упорядоченность, энтропия, структура и др. [4] Информационное мировоззрение включает в себя убеждения, принципы познания и деятельности. Эта система выражается в ценностях образа жизни личности, социальной группы и общества в целом в век информации. Информационное мировоззрение тесно связано с мотивацией деятельности человека, которая определяет успешность его информационной подготовки [5-8]. Именно такое мировоззрение является необходимым условием для эффективного взаимодействия субъекта с информацией.

Мы считаем, что глобальная миссия информационного мировоззрения обусловлена его способностью к интегрированию духовного мира личности и социальной жизни в целом, примирения и соединения различных картин мира, в том числе естественно-научной и гуманитарной. Формируется информационное мировоззрение в ходе непрерывного процесса расширения и углубления знаний и обоснование на этой основе собственных убеждений.

Отношение человека к миру не ограничивается чистой мыслью, знанием, информацией. В мировоззрение наряду с этим присутствует чувство, переживание. Мировоззрение – не только теоретический, но и духовно-практический феномен. Знание всегда неполно: оно дополняется убеждением и верой, которые закладывают основы человеческой ориентации в жизни.

На основании изложенного дадим авторскую трактовку понятия «информационное мировоззрение», под которым мы понимаем *систему взглядов на информацию, информационную среду, на роль и место в ней человека, а также основанные на этих взглядах ценностные ориентации, чувства, идеалы, которые определяют позицию личности по отношению к объектам, явлениям, процессам действительности и регулируют информационную деятельность личности.*

В структуре данного понятия мы рассматриваем два компонента. Сущностный компонент информационного мировоззрения личности связан с построением собственной информационной картины мира, в основе которой лежит: понимание общих закономерностей протекания информационных процессов в системах разного рода природных, социальных и технических; диалога естественнонаучной и гуманитарной культур в этом контексте; понимание роли развития информационных технологий, формировании информационного общества и др.

Аксиологический аспект информационного мировоззрения связан с актуализацией ценностно-смысловой сферы в информационной деятельности личности: представление о юридических, этических и моральных нормах деятельности в информационной среде и опыт нравственной саморегуляции поведения в условиях информационных взаимодействий и взаимоотношений; оценивание и выбор информации в познавательных целях, интересах творчества и личностной самореализации; критическое оценивание негативных проявлений в информационной среде насилия, безнравственности, безвкусицы и др.; ответственность за применение приобретенных знаний, умений и навыков информационной деятельности, осуществление ее с пользой для других и общества; осознание существования границ применимости компьютерных технологий и приоритета ценности человеческой жизни, здоровья и личностного развития в человекомашинных системах; понимание позитивных и негативных последствий развития процесса информатизации общества и жизнедеятельности человека и осознание необходимости преодоления проблем информационной экологии в условиях информационного общества.

Формирование информационной культуры педагога профессионального обучения *в мировоззренческом аспекте* позволяет развить общую культуру будущего специалиста этого профиля Культурная доминанта категории «информационная культура», анализируемая выше, может стать для специалиста в системе НПО-СПО интегративным стержнем, который объединит и гармонизирует все компоненты современного общества.

Информационная культура рассматривается в основном с информационной стороны, потому что информация и умения работы с ней представляют наиболее предметную, как бы осязаемую часть объекта. Однако для нас эта сторона является отражением культурного и мировоззренческого аспектов проявления исследуемого феномена. Логичным представляется введение понятия «информационная компетентность» как составляющей информационной культуры.

Различные трактовки понятия присутствуют в значительном количестве научных публикаций. А.А. Ахаян определяет следующие грани информационной компетентности педагога:

- информационная компетентность может рассматриваться как качество личности, включающее совокупность знаний, умений и навыков выполнения различных видов информационной деятельности;
- информационная компетентность специалиста непосредственно связана со сферой его профессиональной деятельности;
- информационная компетентность может рассматриваться в трех аспектах: а) в составе ключевых компетентностей; б) как составляющая профессиональной компетентности специалиста; в) как этап становления его профессиональной культуры [9, с. 15]

Соответственно под информационной компетентностью можно понимать *совокупность знаний, умений самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой информации, навыков и практического опыта ее организации, преобразования, сохранения и передачи.*

Необходимо семантически разграничивать понятия «информационная культура педагога» и «информационная компетентность». Наличие информационной культуры предполагает обладание высоким уровнем информационной компетентности. Мы рассматриваем информационную компетентность как необходимый компонент информационной культуры, предполагающий информационные знания, информационные умения, опыт информационной

деятельности и наличие личностных ориентаций на развитие этих качеств. Информационная культура включает в себя категории знаний, умений и качеств личности, но от информационной компетентности ее отличает наличие системы культурных норм, культурных ценностей и культурных символов, связанных с освоением информации, а также мировоззренческих ориентиров, определяющих собственную позицию личности в освоении информационного пространства.

Проанализировав рассмотренные выше компоненты структуры категории «информационная культура», даем следующее определение: **информационная культура** - *это сложное системное качество личности, отражающее уровень развития информационного мировоззрения, проявляющийся в построении информационной картины мира и актуализации ценностно-смысловой сферы информационной деятельности, и информационной компетентности как совокупности знаний, умений самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой информации, навыков и практического опыта ее организации, преобразования, сохранения и передачи.*

К более узкой конкретизации необходимо свести понятие информационной культуры, говоря об информационной культуре педагога профессионального обучения. Суть ее заключается в наличии определенной совокупности духовных и материальных ценностей образования и воспитания, проявляющейся в организации творческой профессионально-педагогической деятельности и необходимой для осуществления в образовательно-воспитательных процессов в профессиональном учебном заведении.

В своем исследовании под информационной культурой педагога профессионального обучения мы будем понимать *сложное системное качество личности специалиста бинарной квалификации, отражающее уровень информационного мировоззрения и информационной компетентности педагога профессионального обучения, характеризующийся построением информационной картины мира и актуализацией ценностно-смысловой сферы информационной деятельности, проявляющееся в организации производственного процесса и педагогического воздействия на становление обучающихся.*

Информационная культура педагога профессионального обучения в таком понимании становится областью профессиональной культуры педагога профессионального обучения, связанной с функционированием информации в рамках профессиональной деятельности. В рамках понятия синтезируется система информационных ценностей педагога, современных информационных технологий и социальных институтов, обеспечивающих функционирование информационной культуры педагога профессионального.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гнатышина, Е.А. Компететностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: монография/ Е.А. Гнатышина. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 424 с.
2. Большой энциклопедический словарь. - М.: Рос. Энциклопедия, 2003. - 2003.
3. Гендина, Н.И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы/ Н.И. Гендина // Открытое образование. - 2007. - №5. - С.58 - 69.
4. Зубов, Ю.С. Информатизация и информационная культура / Ю.С. Зубов // Проблемы информационной культуры: сб. статей. - М.,1994. – С 6 -11.
5. Колосов К.А., Якунин В.Е., Королёва Е.Н. Информационное обеспечение и информационная культура как эффективные средства формирования мотивации учащихся к обучению в школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 160-164.
6. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. 2011. №3. С.298-303.
7. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
8. Лапинский В.В. Методология проектирования информационной образовательной среды // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 68-69.
9. Ахаян, А.А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся: научно-методические материалы /А.А. Ахаян. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 144 с.

INFORMATION CULTURE OF THE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING: WORLD OUTLOOK ASPECT

©2012

Y.V. Gnatishina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of economy, management and law
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Keywords: professionally-pedagogical education, the teacher of vocational training, information culture, information outlook, information competence, information culture of the teacher of vocational training

Annotation: In the article deals components of information culture of the teacher of vocational training. As a result of consolidation of conceptual devices professionally-pedagogical education and essence of information culture the author's treatment of concept «information culture of the teacher of vocational training» in world outlook aspect is given.

УДК 371.4

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

© 2012

Т.К. Говорушина, кандидат педагогических наук
Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных, Санкт-Петербург (Россия)

Ключевые слова: внеаудиторное образование, альтернативная педагогика, принципы, методы внеаудиторного образования.

Аннотация: Внеаудиторное образование, в рамках которого имеется богатейший опыт организации воспитания и развития обучающихся, выступает фактором зарождения дополнительного образования детей и юношества, что вызывает необходимость более глубокого изучения данного феномена с целью использования в современных условиях исторического опыта.

Конец XIX – начало XX столетия характеризуется зарождением идей альтернативной педагогики, особенностью которой является не попытка совершенствования уже существующей системы школьного образования, а поиски резервов за её пределами. Все более пристальное внимание привлекают те сферы, которые могли бы стать

для школьного образования подпитывающим источником. Необходимость поиска и в сфере школьного образования, и за её пределами диктуется сменой антропологических оснований педагогики.

Во второй половине XIX века особое значение приобретают труды просветителей и представителей натуральной школы, в которых убедительно доказывается, что общество оказывает влияние на формирование личности через многообразную систему социокультурных институтов, разделяющих с образовательным учреждением функцию приобщения детей к культуре, реализуя её специфическими, соответствующими их природе, средствами. Педагогический арсенал такого образования был необыкновенно разнообразен, отличался богатейшим инструментарием, многообразием методических способов, форм, приемов организации взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Таким образом период конца XIX века – начала XX века характеризуется, как справедливо отмечает Л.М. Ванюшкина, возникновением иного типа образования – внеаудиторного, хранителями моделей которого являются разнообразные институты приобщения к культурному наследию, «отрабатывающие» эти модели как часть присущих им функций [1].

Обобщая различные подходы к определению такого образования, мы внеаудиторное образование рассматриваем как образование, позволяющее личности самостоятельно разрабатывать индивидуальную жизненную стратегию и действовать по её реализации, используя комплекс специфических методов освоения окружающего мира (неформальное общение, включенный эксперимент и др.) с момента выбора объекта познания до включения его в самые разные культурные контексты. К сущностным характеристикам внеаудиторного образования можно отнести следующие:

- осуществление внеаудиторного образования через систему социокультурных институтов, обеспечивающих совместно со школой комплексное освоение окружающего мира;
- иная логика приобщения к культурному наследию «от восприятия явлений в жизни – к миру идей»;
- обеспечение равных прав всем формам познания (интуитивное, эмоционально-образное, когнитивное, теологическое и др.);
- деятельностный характер получения новых знаний, опора на результаты собственного исследования мира вещей, на эксперимент, что способствует созданию своих текстов, формированию гипотез, их обоснованию;
- создание условий для образовательно-неформального процесса, обеспечивающего познание через диалог.

В конце XIX века интерес к феномену внеаудиторного образования, его методам приобщения к культуре, к использованию образовательного потенциала (кроме школы) социокультурных институтов как огромному резерву обогащения процесса школьного образования находит отражение в исследованиях педагогов-реформаторов (Э. Кей, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, М. Монтессори, Л.Н. Толстой, Р. Штейнер и др.). В данный период все настойчивее стали пробивать себе дорогу идеи педагогики, «исходящей от ребенка», отстаивалась мысль, что основой воспитания является самостоятельность детей (Э. Кей). Это положение разделяли Ф. Раух (Франция), Г. Шаррельман (Германия) и другие реформаторы, считавшие, что становление нравственного существа эффективнее, когда моральные ценности приобретаются путем трудных испытаний, опыта, в ходе деятельности самого воспитанника, и поставившие задачу развивать в каждом ребенке творческие силы, давать выход его сознательной фантазии.

Кредо педагогики, исходящей от ребенка и основанной на принципах педоцентризма, выразил Дьюи: «Ранее центр притяжения в системе воспитания находился вне ребенка: в учителе, в учебнике.., вне инстинктов и деятельности самого ребенка… Изменения, которые происходят, состоят в смещении центров притяжения. Эти изменения напоминают революцию, произведенную Коперником, сместившим астрономический центр от Земли к Солнцу. Ребенок становится Солнцем, вокруг которого вращается воспитание, он – центр, которому оно подчиняется» [2].

Дьюи отмечает, что сложившаяся господствующая система образования формальна, однобока, узка, удовлетворяет по большей части интеллектуальные запросы и ориентируется на передачу знаний преимущественно вербальными способами. В такой школе все определяющей целью является не жизнь ребенка, а обучение, причем сам ученик воспринимается как «существо «слушающее». Отпечаток «слушания» несут на себе программы и методы обучения – «ухо и книга, которая заменяет ухо, составляют путь, одинаковый для всех, есть известная сумма – установленное количество готовых выводов и сведений, которые предназначаются для усвоения всеми детьми без разбора в положенное время» [2, 37]. Такое образование порождает несостоятельность личности, столкнувшейся с непредсказуемыми явлениями, неспособность самостоятельно адаптироваться к ним, используя «чужой», не интериоризированный опыт.

Выход из тупиковой ситуации аудиторного образования Дьюи видит в поддержании должного равновесия неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющих образования [3, 14]. Это означает смещение центра педагогического процесса в сторону разработки активных способов обучения, когда ребенок в деятельности (исследуя предметы, вещи, явления) приобретает опыт познания мира: «отныне учитель и учебник – не единые наставники; руки, ноги, глаза, уши, фактически все тело – источники познания» [3]. Именно добывание опыта, его перестройка и реконструкция, расширение смыслов в процессе деятельности составляют суть образования и увеличивают способность личности в выборе направления для последующего опыта, обеспечивая её социализацию.

Обозначенный подход потребовал пересмотра соотношения вербальных и деятельностных методов обучения, обогащения традиционных методик опытом культурного наследия других социальных институтов. Например, «учить не уча» может семья, где ребенок обучается, принимая участие в её жизни, «здесь высказываются положения, подымаются вопросы, обсуждаются доводы, и ребенок постепенно учится. Он излагает свои опыты; его ошибочные представления исправляются» [2, 38-39]. Кроме семьи огромным потенциальном обладают такие социокультурные институты как библиотека или музей. Однако практика школьного образования такова, что ребенок совершенно не имеет возможности в школе утилизировать опыт, приобретенный вне её стен, равно как он лишен возможности использовать то, чему научился в школе, в реальной жизни.

Личный опыт ребенка дает ему материал для постановки и решения проблем, мотивирует интересы, заставляет прибегать к помощи новых экспериментов и к книгам в поисках удовлетворения. «В противном случае, - отмечает Дьюи, - ребенок прибегает к книге без духовного голода, без бодрости, без стремления разрешить назревшие вопросы, и в результате – прискорбное обычное явление: унизительная зависимость от книг, которая ослабляет и калечит силу мысли и энергию собственных изысканий…» [2, 38-39]. Только картина мира, сложившаяся в результате исследования, собственных открытий, основанная на личном опыте имеет ценность для человека и позволяет решить любые жизненные задачи.

Актуально и в настоящее время звучит постулат о том, что способность ориентироваться в любых условиях не может быть передана в готовом виде или создана внешними обстоятельствами. Она приобретается только через собственный опыт решения проблем, когда актуализируются уже имеющееся знание, добытое самостоятельно. Дьюи отмечает, что ребенку необходимо что-то делать с вещами, если он хочет что-то выяснить. Это предполагало, что школа нуждается не только в новых методах обу-

чения, но и в специальном оснащении, предоставляющем ребенку возможность непосредственного взаимодействия с реальным миром.

Стремление дополнить аудиторные методы образования альтернативными прослеживается в трудах представителей реформаторской педагогики конца XIX – начала XX века (К.Н. Вентцель, Г. Кершенштейнер, П. Петерсон, С. Френе и др.), теоретико-методологическую основу которых составляют следующие теории и методы:

- концепция «открытия школы обществу»;
- концепция «школы действия»;
- теория «обучение в действии»;
- концепция образовательных странствий;
- теория «обучение на основе проектов» [4; 5; 6].

Педагоги-реформаторы не мыслили школу замкнутой и изолированной от общественной жизни. Для школы недостаточно быть «не вредной», отмечал С. Френе, она должна вести дело конструктивно, добиваясь психической и социальной уравновешенности каждого ребенка [4]. Обеспечивая «жизненное пространство» для социальной деятельности детей, педагоги альтернативного направления вводят в школу самоуправление с равным правом каждого – от шестилетнего ребенка до директора и родителей. У П. Петерсена – это свободная школьная община с гуманистическими отношениями, основанными на добре и справедливости; у С. Френе – школьный кооператив, возглавляемый советом; у К.Н. Вентцеля – самоуправляющаяся педагогическая община – «Дом свободного ребенка». Осуществление принципа общинности, по мысли К.Н. Вентцеля, предполагает создание благоприятных условий для развития у ребенка чувства собственного достоинства, уважения к правам другого, свободной искренней критики и солидарности с другими детьми и взрослыми; организация совместной жизнедеятельности детей и взрослых в рамках школьной общины приучает их к взаимопониманию, диалогу и коммуникативному взаимодействию, поскольку в будущем ребенок должен уметь жить в согласии не только с собой, но и с окружающим миром и помочь ему в этом – задача учителя, играющего особую роль в альтернативных школах. Например, открытость обучения в Билефельдской лабораторной школе достигается за счет:

- открытия школы своему ближайшему окружению (общине, микрорайону, городу, земле, Германии, Европе);
- создание пространства для приобретения ребенком реального жизненного опыта;
- восстановления инструментальной функции знания;
- через новые социальные отношения в школе, где учителя, будучи политически и профессионально самостоятельными, являются помощниками и консультантами детей, воспитывают в них автономную личность.

Таким образом, анализ теоретических источников и практики работы школ дает возможность определить открытое обучение как основанное на идеях реформаторской педагогики, свободное от жесткой регламентации, личностно-ориентированное обучение на деятельностной и межпредметной основе, имеющее, как правило, проблемный и развивающий характер.

Концепцию «школы действия» разработали Вильгельм Август Лай (1862 - 1926) и Георг Кершенштейнер (1854 - 1932), которые рассматривали деятельность как универсальную основу любого образовательного процесса. Г Кершенштейнер считал, что самым ценным в процессе образования является не «выученное книжное знание», а приобретение знания опытного, которое готовит почву для школьной премудрости, помогает восполнять пробелы, неизбежные при всяком опыте. [1; 2; 5; 7].

В педагогической системе Марии Монтессори (1870 – 1952) первостепенное значение отводилось ближайшему окружению, которое усилиями педагога превращалось в среду развития. Одна из основополагающих идей Монтессори – необходимость стимулирования развития личности ребенка через активизацию его деятельности, так как ребенок, осваивая развивающую среду, приобретает тот опыт, который необходим для адаптации в реальном мире.

Уникальной педагогической системой «обучение в действии» явилось общество «Сеттльмент», созданное С.Т. Шацким в 1907 – 1908 гг. в Москве, где был накоплен богатый опыт создания школы как социального центра, разработаны образовательные методики организации взаимодействия школьника с музейным пространством [8].

Теория «обучение в деятельности» была экспериментально апробирована не только её создателями, но и последователями в разных странах. Сущность теории «обучение через исследование» раскрыта в работах Б.Е. Райкова, который ввел термин «исследовательский метод», Н.Я. Герда, определившего преимущества данного метода перед традиционным «излагающим», В.П. Вахтерева, предлагающего сделать основой всякого обучения деятельностный исследовательский подход, позволяющий осваивать окружающий мир через изучение вещей [9; 10]. Так, В.П. Вахтерев считал, что «…теперь в жизни имеет успех не тот, чья память переполнена мнениями, фактами, а тот, кто обладает наблюдательностью, смышленостью, умеет разобраться в вопросах, которые ставит ему жизнь…, отличить существенное от маловажного, … определить последствия того или иного поступка, а придя к определенному решению, энергично действовать» [9, 194].

В основе концепции образовательных странствий лежит стремление к образованию, которое совершается в процессе освоения пространства ближайшего окружения, страны, мира.

С.И. Гессен указывал на отличие образовательного путешествия от традиционной экскурсии, поездки, обычного туризма, отмечает «путешествие в нашем смысле слова не есть пассивное созерцание чужого уклада жизни, но активное сопричастие культурной работе, совершающейся за пределами родины, погружение в самый процесс творчества иного культурного круга» [11].

С реализацией педагогического потенциала образовательных странствий в отечественной педагогике связана деятельность целого направления – школы экскурсионизма (Н.П. Анциферов, И.М. Гревс, А.Я. Закс, П.Ф. Каптерев, Б.Е. Райков), авторами которых сформулированы теоретические основы метода образовательных путешествий, направленных на непосредственное исследование окружающего мира [10; 12; 13; 14; 15].

Основными принципами теории «обучение на основе проектов» являются: опора на интерес и самостоятельность учащихся, практическая осуществимость, связь с потребностями общества.

Основной принцип метода проектов гласит, что исходным пунктом обучения должны служить детские интересы сегодняшнего дня. «Детство не есть проходная комната-вестибюль, через которую мы пробираемся к существованию взрослого. Это самостоятельная внутренняя комната в хоромах жизни. Это реальный жизненный период, изживаемый сам по себе. На него нельзя смотреть как на подготовку к жизненной стадии взрослого», писал Килпатрик [16].

Немаловажное значение отводится принципу самостоятельности учащихся в осуществлении проекта. Это постоянная активная работа, самостоятельность в определении плана действий и его реализации, обобщение и анализ результатов.

Проект – это слияние теории и практики, он заключает в себе не только постановку определенной умственной задачи, но и практическое выполнение её. «Дело заключается не только в том, что занятия так называемым ручным или индустриальным трудом в школе дают удобный случай для привлечения науки, которая осветит их, которая сделает их важными, облечет их мысли так, что они перестанут быть исключительно только работой глаза и руки, но в том, что научные знания, таким образом приобретенные, сделаются необходимым орудием свободного и активного участия в современной социальной жизни [2].

Школа должна «равняться по жизни», и сам процесс обучения должен способствовать решению жизненных во-

просов.

У Килпатрик определил такие виды проектов, как конструктивный, эстетический, умозрительный и дающий какие-либо новые данные. Коллигс опирался в своей экспериментальной программе на разнообразные «формы действия» ребенка: построение, наблюдение, исследование, игру, экспериментирование, сообщение, артистическое выражение. И соответственно этому проекты делились на игровые (play projects), проекты по рассказам (story projects), экскурсионные (excursion projects), ручные или конструктивные (hand projects) [16].

В качестве критериев отбора проекта американскими педагогами определялись: практическая осуществимость, направленность на зарождение новых задач, непрерывность деятельности и увлеченность детей [17].

Сущность метода проектов отражает следующие положения:

- школьные проекты должны быть прообразами больших жизненных проектов, ибо они строятся на действительном интересе к жизни;
- в школьных проектах акцент делается на воспитание деятельного, предприимчивого человека, способного составить планы, проекты.

Таким образом, системообразующим звеном как реформаторской педагогики, так и внеаудиторного образования является альтернативный подход к личности ребенка, базирующийся на признании уникальной природы ребенка и его права на индивидуальное развитие.

В современных условиях, когда коренной переоценке подвергаются ценностные ориентации советской школы, осуществляется модернизация школьного образования в рамках национальной инициативы «Новая школа» особую ценность имеют идеи альтернативной педагогики, обоснование процесса становления внеаудиторного образования, педагогический смысл которых заключаются прежде всего в направленности их на ребенка, на развитие его личности, способности ориентироваться в непредсказуемых ситуациях неизвестного будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ванюшкина Л.М. Теория и практика внеаудиторного образования: дисс… д.п.н., СПб., 2003. – 458 с.
2. Дьюи Д. Школа и общество. – М.: Работник просвещения, 1925.
3. Дьюи Д, Дьюи Э. Школы будущего. – Берлин: Госиздат, 1922. – 179 с.
4. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1990.
5. Kerschensteiner G. Theorie der Bildung. – Leipzig, Berlin, 1926. – 395 p.
6. Petersen H. Der Yena-Plan einer freien allgemeinen Volk Schule. – Berlin, 1927. – 138 p.
7. Lay W.A. Experimenttlle Didaktik. – Leipzig? 1920/ - 224 p.
8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. 304 с.; Т.2. 414 с.
9. Вахтерев В.П. Основы новой педагогики. – М.: Изд-во И.Д. Сытина, 1896. – 360 с.
10. Райков Б.Е. Методика и техника ведения экскурсий. – М.: ГИЗ, 1920. – 76 с.
11. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
12. Анциферов Н.П. О методах и типах историко-культурных экскурсий. ПГ.: Начатки знаний, 1923. – 39 с.
13. Гревс И.М. Природа «экскурсионности» и главные типы «экскурсий в культуру». – М.: Мир, 1925. – С. 9 – 34.
14. Закс А.Я. Ведение экскурсий // Школьные экскурсии, их значение и организация / под ред. Б.Е. Райкова. – СПб.: типография Б.М. Вольфа, 1910. – С. 13 – 28.
15. Каптерев П.Ф. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 703 с.
16. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л., 1925.
17. Хмель Т.А. Прагматическая педагогика в американском школьном образовании. – М., 1970.

IMPLEMENTATION OF IDEAS ALTERNATIVE PEDAGOGY IN THE MAKING EXTRACURRICULAR EDUCATION IN THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES

© 2012

T.K. Govorushina, candidate of pedagogical sciences
St.-Petersburg city palace of creativity young, St.-Petersburg (Russia)

Keywords: extracurricular education, alternative pedagogy, principles, methods, extracurricular education.

Annotation: Extracurricular education, in which there is a wealth of experience in organizing training and development of students, a factor of nucleation of additional education of children and youth, which necessitates a deeper study of this phenomenon for use in the present conditions of good experience.

УДК 801.73

К СОДЕРЖАНИЮ ГЕРМЕНЕВТИКИ КАК НАУКИ

© 2012

А. Годайи, докторант кафедры философии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: герменевтика, комментарии, философия, социология, указатели.

Аннотация: Толкование текстов является важной составной частью процесса научного творчества. С зарождением науки, в том числе ее гуманитарных отраслей, а также с расширением географических открытий возможности ознакомиться с текстами значительно расширились. Несмотря на это, предмет герменевтики, как науки, все еще является объектом научных споров.

В истории философии об исторической важности герменевтики впервые высказал идеи Вильгельм Дильтей, который сам же стал основоположником теории герменевтики. Известно, что герменевтика – это система дополнений к тексту, в своей совокупности более подробно раскрывающих смысл авторского высказывания, она представляет собой совокупность справочных сведений о тексте в целом и отдельных его частей. Герменевтика в литературоведение используются как комментарии к тексту [1, с.95].

Задача герменевтики – помочь читателю полнее, правильнее осмыслить текст, уяснить идейные позиции его автора. Со времени написания некоторых произведений прошли десятки, сотни, в некоторых случаях – тысячи лет. О чем они писали - сейчас порой просто непонятно, некоторые взгляды и оценки здесь нами прямо отвергаются, многое требует уточнений и исправлений. Не вмешиваясь в авторский текст, текстолог объясняет в такой статье основные направления творчества философа, концентрирует внимание читателя на основных идеях произведений, помогает ему лучше разобраться в их философических особенностях.

Почти все литературоведческие и философские статьи, наряду с анализом творчества писателя или философа, содержат в себе и биографические сведения о нем. Как

правило, такие статьи и строятся по биографически-хронологическому плану: рождение, детство, годы учения, первые произведения, дальнейшее творчество и т.д. Такое построение статей, когда биография писателя рассматривается неразрывно с его творчеством, вполне оправдано. Комментарии к произведениям философов в основном связаны с биографией философа, основными фактами и событиями в его жизни [1, с.103].

Однако в некоторых произведениях биографические факты, независимо от рассмотрения их в общей литературоведческой статье, полезно выделять в особый раздел – хронологическую канву. Это даст читателю возможность быстрее обнаружить такие факты и события, которые помогут ему лучше понять произведение, в то время как в статье этот материал дается в более рассредоточенной форме и не так легко обнаруживается.

Хронологическая канва должна отражать в себе все основные факты биографии автора: местожительство, даты обучения, переездов, встреч с выдающимися современниками, написания и публикации произведений, основных отзывов критики и т.д.

Вместе с тем в такой канве автор не должен быть замкнут в самом себе, оторван от окружающей его общественной жизни, от событий, свидетелем или участником которых он был, или которые в той или иной форме отразились в его произведениях. В этом отношении интересной и богатой по содержанию является хронологическая канва жизни и творчества Санаи Газневи, Фаридеддина Аттара, Мевлана Джалаладдина Руми, Саади, Хафиза и т.д. [2, с. 89].

Составители их, помимо событий личной жизни философов и их творчества, учитывают, например, такие факты, как времена газневидов, времена сельджуков и т.д. Необходимо также проследить, чтобы содержание философской статьи и хронологической канвы не вращалось вокруг одних и тех фактов и событий и, тем более, чтобы не было дословных совпадений в формулировках. Разграничение материала – проблема вообще очень серьезная в научно-справочном аппарате издания, а здесь она приобретает первостепенное значение. Желательное место помещения хронологической канвы – в конце текста [3, с. 17].

Герменевтика должна дать анализ всего текста автора, но анализ этот и состоит из анализа отдельных текстов, а это – уже область историко-философского подхода герменевтики к тексту. Пересечение функции различных разделов говорит о единстве всей системы герменевтики текста, о тесной связи всех разделов между собой и прямой зависимости их содержания от назначения издания. Это же ставит перед обозревателем задачу – тщательно продумать систему комментирования текста и рационально распределить обязанности между разделами аппарата издания.

В герменевтике имеется такой термин – примечание. Это - отдельные справки по частным вопросам. Таким образом, например, весь реальный комментарий состоит из большого числа отдельных примечаний, каждое из которых посвящено данному конкретному вопросу. Тем более правильно назвать самостоятельный и, во многих случаях, очень важный раздел текста, без которого нередко невозможно полноценное понимание смысла авторского высказывания, - комментарием; частные же справки, входящие в комментарий или существующие отдельно, в виде подстрочных сносок, содержащих, например, перевод иностранных слов, - примечаниями.

Отдел комментариев к каждому тексту, как правило, открывается преамбулой – вступлением, после чего идут комментарии к каждому отдельному произведению; в зависимости от содержащихся в них сведений и, следовательно, от назначения их комментарии бывают текстологические, историко-философские, реальные и словарные. Преамбула к комментариям рассматривается как некоторые общие вопросы, относящиеся ко всем произведениям данного автора. Он бывает текстологического плана, когда в ней говорится об общих для всех произведений текстологических проблемах.

Вообще однотипность построения всех элементов комментария очень важна: справочный аппарат полноценно может служить лишь в том случае, если все его части будут построены однотипно на протяжении всего издания, чтобы читатель, посмотрев один текст книги, мог быть уверен, что в другом тексте, на том же самом месте, он найдет такие же сведения о других произведениях.

Текстологический комментарий – это совокупность сведений, характеризующих состояние философского наследия философов и освещающих направление и характер работы текстолога при подготовке текста каждого данного произведения к изданию. В соответствии с этим текстологический комментарий должен содержать следующие разделы:

а) перечень всех источников текста;

б) обоснование атрибуции произведения;

в) обоснование датировки произведений;

г) краткий обзор истории текста;

д) перечень исправлений, внесенных в основной текст;

е) уточнение принадлежности автора к определенным философским взглядам [3, с.32].

При этом в комментарии было бы особенно целесообразно давать все включаемые в него сведения в одной и той же последовательности от текста к тексту. Исключение составляет здесь обоснование атрибуции, потребность в котором встречается только в тех случаях, когда произведение было опубликовано автором анонимно или под псевдонимом.

Текстологические комментарии дают исчерпывающий перечень всех источников текста, расположенных в хронологическом порядке, причем рукописные и печатные источники целесообразно группировать отдельно. Для рукописных источников указывается полное название источника с его предельно краткой характеристикой, место хранения, шифр; для печатных источников дается их подробное библиографическое описание. В целях удобства при последующих ссылках возможно более простое и краткое условное обозначение и в дальнейшем можно пользоваться только им.

Следует обратить особое внимание на терминологическую точность в обозначении источников: что назвать автографом, что копией, что списком, так как термин уже сам по себе характеризует источник и вызывает определенное отношение к нему. В этом отношении бывает немало путаницы.

Перечень всех источников текста заканчивается указанием на источник, принятый текстологом за основной. Тут же в общих чертах указывается, по каким источникам в основной текст вносятся исправления. Если существует другой экземпляр произведения, тогда необходимо указать, где он хранится.

Герменевтика – это настоящее исследование, в хронологической последовательности раскрывающее все этапы авторской работы, дающее развернутую характеристику источников. Комментарий с палеографическим описанием раскрывает особенности и содержания текста, имеющегося в каждом источнике, с анализом изменений авторского замысла, выявлением прототипов и т. д. [4-7]. На основе изложения истории текста здесь должна быть доказана правильность вывода текстолога о выборе источника основного текста, которым, в виде итога, заканчивается первый этап текстологического комментария.

Историко-философский комментарий имеет целью поставить данное произведение в связь с эпохой, объяснить читателю его идейное содержание и художественное мастерство философа, рассказать о том, как произведение было встречено читателями и критикой того времени, наконец, раскрыть значение его для современного читателя.

Ввиду того, что историко-философские статьи основной целью ставят рассмотрение тех же самых проблем в системе анализа всего творческого пути философа, перед комментатором встает серьезная задача умелого разделе-

ния материала между статьей и историко-философским комментарием, чтобы, с одной стороны, наиболее полно и всесторонне раскрыть все идеи философа, а с другой - избежать повторений, а тем более не допустить разногласий между статьей и комментарием, поскольку они пишутся нередко разными исследователями [3, с.32].

Комментарий представляет собой сравнительно небольшую заметку, помогающую читателю понять особенности данного конкретного произведения. Для этого комментатор должен суметь выбрать наиболее важные узловые моменты общественно - политической жизни эпохи, породившей произведение и так или иначе отразившейся в нем, и увязать их с дальнейшим анализом этого произведения, с раскрытием авторского замысла, в котором окружающая философа действительность почти никогда не отражается прямо, а всегда опосредствованно, в художественной форме. Поставить произведение в связи со своим временем – это значит, облегчить читателю понимание его, а в некоторых случаях и найти единственно верный путь разъяснения содержания, нередко специально замаскированного автора.

Комментатор должен так подать материал, чтобы он помог современному читателю лучше представить себе расстановку сил в борьбе противоречий, и значение данного произведения в этой борьбе. Он должен более глубоко раскрыть объективный смысл произведения, его место в истории философии. Комментатор должен проявить объективность, разъяснять исторически оправдавшиеся передовые идеи, мнения и отзывы.

Как уже отметили, комментарии бывают разными по направленности и содержанию. Один из них - реальный комментарий; это система фактических справок к авторскому тексту. Он необходим для того, чтобы произведение наиболее полно и правильно воспринималось не только в общем его идейно-философском значении, но и во всех деталях его содержания. поэтому реальный комментарий преследует три основные цели: исправление авторских ошибок, раскрытие намеков и иносказаний и сообщение читателю фактических сведений, необходимых для понимания текста.

Другой вид комментария – это словарный комментарий. Он имеет целью объяснение читателю тех слов и оборотов речи, которые отличаются от обычного словоупотребления в современном литературном языке и потому могут быть не поняты читателем или поняты неверно.

В теорию герменевтики, помимо комментариев, так же входят указатели. Их цель – помочь читателю в работе над книгой; сообщить, в каком месте издания опубликовано то или иное произведение. В состав указателей входят нижеследующие: указатель произведения, сводные указатели, указатель писем, указатель измененных заглавий, указатель содержания, указатель сюжетов, именной указатель, указатель литературных персонажей, указатель устаревших или диалектных слов, предметный указатель [3, с.38-41].

Таким образом, решение вопросов, связанных с толкованием текстов, предполагает осуществление многих процедур, требующих от автора знания не только самого текста, но и эпохи, в которую проживал исследователь, мыслитель и т.д. Анализ текстологического материала помогает в его усвоении, уточнении терминов, определении смыслов в контексте времени, в котором создавалось произведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Palmer, Richard, Hermeneutics: Northwestern University Press. 1969. p. 95
2. Grondin Jean. Introduction to Philosophical Hermeneutics. Yale University Press. 1994 p. 89 3
3. Hermeneutics Versus Science ed. by: John M.Cjnnoly and Thomas Keuner (University of Noterdam Press). 1988. p.32 5
4. Мокиенко О.П. Герменевтический подход в обучении (на примере обучения литературе) // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3. С. 204-206.
5. Петрова Н.В. Герменевтика как способ миропонимания детей дошкольного возраста // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3. С. 243-246.
6. Крижановский А.Ф. Герменевтические константы теоретической и прикладной юриспруденции // Вектор науки ТГУ. Серия: Юридические науки. 2010. № 2. С. 95-97.
7. Крупеня Е.М. Толкование права, юридическая гер меневтика:персоноцентристский анализ // Вектор науки ТГУ. Серия: Юридические науки. 2010. № 2. С. 97-100.

THE CONTENT OF HERMENEUTICS AS SCIENCE

© 2012

A. Godayi, PhD, Department of Philosophy
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: hermeneutics, comments, philosophy, sociology, signs.

Annotation: Interpretation of texts is an important part of the process of scientific creativity. With the birth of science, including the humanitarian sector, and with the possibility of extension of discovery to see the text greatly enhanced. Despite this, the subject of hermeneutics as a science, is still under scientific debate.

УДК 37.378

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

© 2012

О.Г. Голикова, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского, Челябинск (Россия)

Ключевые слова: системный подход; деятельностный подход; системно-деятельностный подход; формирование предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля.

Аннотация: В работе рассмотрены общие положения системно-деятельностного подхода к формированию предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического вуза. Раскрыто и проанализировано содержание данного подхода и определена его значимость для формирования будущих специалистов торгово-экономической сферы деятельности.

В настоящее время поиск путей эффективной подготовки специалистов в системе высшего образования осуществляется с помощью теоретико-методологических подходов общенаучного и конкретно-научного уровней, образующих сложную систему, характеризующуюся соподчинением между данными уровнями.

Решение проблемы формирования предпринимательской культуры предполагает выбор стратегии, основой которой может выступать один или несколько научных подходов. При их выборе необходимо учитывать особенности изучаемого объекта. Для раскрытия сути изучаемого явления использование одного подхода, как правило, бывает

недостаточным. В качестве теоретико-методологической основы разработки системы формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля использовали системно-деятельностный подход.

Дескрипция данного подхода и выделение его сущностных характеристик требует отдельного рассмотрения понятий система и деятельность.

Несмотря на то, что и то и другое понятие в науке достаточно глубоко интерпретированы, в нашем исследовании возникает необходимость их экстраполяции в плоскость конкретной социальной системы (а именно – педагогической), которая по своей природе имеет и системный и деятельностный характер.

Механическое соединение данных понятий в одно не допустимо. Поэтому одной из теоретических задач нашего исследования является обоснование и построение концепта «системно-деятельностный подход». Для этого рассмотрим его составляющие.

Придерживаясь разработанных в научной литературе основ системного подхода, под системой будем понимать «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [9].

Для целей нашего исследования представляет интерес социальная система и, конкретно, педагогическая.

Под педагогической системой мы вслед за Н.В.Кузьминой, Н.О. Яковлевой понимаем множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, то есть система, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса. [11].

Следовательно, под педагогической системой формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля мы понимаем реализацию аспектов педагогического процесса через взаимосвязанные структурно-функциональные компоненты, подчиненные целям образования.

Для создания педагогической системы формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля необходимо изучить механизм взаимодействия отдельных элементов, существующую между ними взаимосвязь, их влияние друг на друга.

Под системным подходом в философской литературе (В.Г.Афанасьев, И.В.Блауберг, Л.фон Берталанфи, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин и др.) [10] понимается направление научного познания и практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем, когда объекты изучаются преимущественно под углом зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, обусловливающих целостность объекта, его внутреннюю организацию и функционирование. Основные положения системного подхода предполагают: относительное выделение из окружающей действительности объекта исследования; выявление и классификацию внешних и внутренних связей выделенного объекта; выделение и анализ среди выявленных связей системопорождающих, системообразующих и системообусловливающих; проведение на содержательной основе конкретного научного материала анализа системных свойств и принципов поведения системы, возникших в результате интегративных процессов; конструирование такой структуры системных свойств и принципов поведения системы, которые дадут возможность в ходе исследования добиться при наличии определённых ограничений нужного результата.

Моделирование систем (и педагогической в том числе) предполагает следующие уровни: 1) *концептуальный*, фиксирующий основополагающие идеи, основания, ценности, закономерности, принципы; 2) *нормативный*, обеспечивающий как соблюдение принятых в обществе норм, стандартов, образцов, так и определение цели, разработку образовательных программ, а также критериев, стандартов, соответствующих проектируемой системе; 3) *субстанциональный*, предполагающий исследование элементов, составляющих систему, их перечисление, описание природы и строения; 4) *функциональный*, предполагающий рассмотрение функционирования системы как неделимого целого; 5) *структурный*, обеспечивающий изучение взаимосвязей и отношений между элементами внутри системы.

Концептуальный уровень системы опирается на методологические подходы (в данном случае – системно-деятельностный).

Концептуально мы опираемся на выводы В.Н. Иванова, Х.Н. Магомедовой, Н.В. Родионовой, В.И. Патрушева, Б.А. Райзберга, О.О. Читанава и др. согласно которым предпринимательская культура выступает механизмом опосредования мировоззрения и экономической деятельности, фактором экстериоризации внутреннего, потенциального во внешнее, деятельностное.

Нормативный уровень системы предполагает определение цели, разработку образовательных программ, а также критериев, стандартов.

На *субстанциональном уровне* моделирование системы формирования предпринимательской культуры включает следующие компоненты: 1) цели, педагогические задачи; 2) обучающиеся, их личностные особенности; 3) преподаватели или автоматизирующие педагогическую деятельность технические средства обучения; 4) содержание воспитания и обучения; 5) способы и технологии, условия формирования, формы организации педагогической деятельности; 6) социальный и хронологический интервал формирования предпринимательской культуры; 7) дидактические процессы как способы реализации целей педагогического процесса в целом; 8) критерии эффективности системы формирования предпринимательской культуры (В.П.Беспалько).

Функциональный уровень системы формирования предпринимательской культуры у студенческой молодежи обусловливает формирование данного вида культуры, рассматриваемой не только как усвоение и присвоение внешне заданных норм предпринимательской деятельности, но и как форма культурного самоопределения индивида в профессиональном этосе предпринимательской общности, что обусловливает сложные процессы индивидуализации, самоопределения обучающегося в предпринимательской культуре, становление его микровремени и микропространства, самоорганизацию его предпринимательской деятельности и культивирование самим студентом (как с помощью взрослых, так и без них) своих потенциальных предпринимательских интересов и своего места в изменяющемся предпринимательском пространстве.

Процесс формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля вуза как педагогическая система на структурном уровне характеризуется наличием разнообразных типов связей: взаимодействия, порождения, преобразования, строения, управления. Влияние одного компонента на другой и систему в целом сопровождается переходом ее из одного состояния в другое и приобретение ею системных качеств.

При построении системы формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля деятельностный подход позволяет структурировать деятельность педагога, определить ее особенности, сферу применения, результат и механизмы его получения.

Одним из признаков любой системы является категория движения (подвижность, эмержентность, энтропия и т. д.). Касательно социальной системы, в том числе педагогической, данная категория (свойства) проявляется в деятельности. В свою очередь деятельность можно рассматривать как самостоятельное явление и определенную систему, так и как свойство любой другой системы. Именно эта характеристика деятельности является основой для построения концепта «системно-деятельностный подход».

В настоящее время деятельностный подход имеет общетеоретический статус и наиболее широко в научной литературе представлен в трех вариантах использования: методологический (О.И. Генисаретский, Ю.В. Громыко, Г.П. Щедровицкий и др.), психологический (Л.С.Выготский,

А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) и педагогический (Н.В. Кузьмина, Л.Н. Лесохина, В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин и др.)

В общефилософском плане под деятельностью обычно понимают специфическую форму активного отношения человека к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное преобразование этого мира на основе освоения и развития различных форм культуры. Поскольку мы оперируем в рамках педагогической проблематики, то нам необходимо ввести понятие педагогической деятельности. Трактовки этого понятия ведущими учеными (В.А. Сластенин, С.М. Вишнякова, Б.Т.Лихачев, Н.О. Яковлева и др.) по сути своей имеют лишь незначительные расхождения. Поэтому мы, вслед за Н.О. Яковлевой, под педагогической деятельностью понимаем «профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития» [11].

В педагогической деятельности необходимо, по мнению В.А. Сластенина, выделять следующие компоненты:

- взаимодействие педагогов с содержанием образования и средствами;
- взаимодействие педагогов и воспитанников с содержанием образования и между собой;
- взаимодействие педагогов и воспитанников с использованием разнообразных средств не по поводу содержания образования;
- взаимодействие обучающихся с содержанием образования с использованием различных средств.

Используя существенный опыт по выявлению компонентного состава структуры педагогической деятельности (В.И. Андреев, Н.В.Кузьмина, Т.С.Полякова, В.П. Зинченко, О.Н. Яковлева), мы включаем в эту структуру следующие компоненты: цель, средства, сам процесс преобразования и результат.

Разработкой системно-деятельностного подхода в образовательном процессе занимались: П.К. Анохин, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.С. Блум, Б.С. Гершунский, В.С. Ильин, М.В. Кларин, А.П. Ковалев, Ф.Ф. Королев, И. Марев, М.Н. Недвецкая, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.

Идеи системно-деятельностного подхода в рамках исследуемой нами проблемы определяются следующими положениями:

- системно-деятельностный подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования проблемы и позволяет рассмотреть особенности деятельности преподавателя, студентов и их взаимодействие как педагогическую систему;
- деятельность преподавателя и студента в процессе формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образовательного процесса;
- системно-деятельностный подход позволяет исследовать системные и деятельностные компоненты формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля, к которым относятся цель, объект, субъект, средства, методы, этапы, результат;
- этапы формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля отражают его процессуальный аспект и тесно связаны с его функциональными компонентами (мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, организационно-технологический, критериально-уровневый, аналитический).

На основе системно-деятельностного подхода нами была разработана система формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля, которую можно рассматривать как подсистему, функционирующую в рамках профессиональной системы Ориентируясь на цели, задачи, содержание, а также методы и формы профессиональной подготовки, эта подсистема имеет и свойственные только ей цели, задачи, содержание, методы, формы и строится на определенной совокупности принципов, которую мы определили в результате проведенного теоретического анализа и обобщения эмпирического материала. Охарактеризуем каждый из них.

Принцип научности предполагает, что в процессе формирования предпринимательской культуры должны использоваться современные научные достижения в области педагогики, психологии, методики обучения иностранным языкам, (при изучении цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин). Устаревшая информация увеличивает временные, интеллектуальные, эмоциональные, материально-финансовые затраты на получение искомых результатов.

Принцип упорядоченного, систематизированного и взаимосоотнесенного обучения специальности по циклу общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин в условиях моделируемой на учебных занятиях деятельности предполагает использование в учебном процессе интеграцию межпредметных областей знаний, образование нового знания и расширение области его практического применения [12; 13; 14]. Данный принцип определяется совокупностью учебных тем, содержание которых соотносится в учебном процессе. Под руководством педагога происходит трансляция теоретических знаний и практических умений от одной учебной дисциплины к другой.

Принцип коммуникативности предполагает моделирование процесса обучения как модели общения, имеющей принципиально важные, сущностные параметры: а) личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения; б) взаимоотношения и взаимодействие речевых параметров; в) ситуации как формы функционирования общения; г) содержательная основа процесса формирования профессиональной культуры; д) система речевых средств, усвоение которой обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения; е) функциональный характер усвоения и использования речевых средств; ж) эвристичность.

Принцип технологичности предполагает последовательную взаимосвязь действий, обеспечивающих доведение исходного состояния данной культуры до состояния, в котором она обладает новым качеством. При этом нарушение последовательности действий может привести к непредсказуемым результатам [15; 16]. Реализация данного принципа обеспечивает интенсивную подачу материала, активную позицию и высокую степень самостоятельности студентов, постоянную обратную связь, проработанность и алгоритмизацию конкретных действий.

Принцип целостности означает, что внутреннее единство элементов должно достигаться в результате их взаимодействия. Интегративным признаком системы формирования предпринимательской культуры является гармонизация ее структурных компонентов. В соответствии с этим принципом конструируется единое содержание системы формирования предпринимательской культуры, отражающее закономерное, объективное единство стратегической, тактических и оперативных целей.

Принцип открытости предполагает, что система формирования предпринимательской культуры должна обладать способностью к взаимодействию с внешней средой, трансформации в зависимости от личных образовательных потребностей студентов. Способность к развитию, перестройке и расширению обеспечивается гибкой структурной организацией системы. Поскольку она находится под влиянием огромного количества факторов, то, как и в любой открытой системе, в ней возможны процессы обновления, вариативной реорганизации.

Принцип динамичности помогает осознать, что система формирования предпринимательской культуры развивается во времени путем смены ее качественных состояний – уровней [17]. Переход с одного уровня на другой, более высокий, происходит на основе одновременного совершенствования элементов и структуры системы, при этом каждый предыдущий уровень выступает предпосыл-

кой последующего.

Выделенные принципы определили *совокупность требований*, которым должна удовлетворять система формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля вуза в современных условиях:

- направленность подготовки на развитие у студентов профессиональных черт личности и, прежде всего, предприимчивости;
- обеспечение процесса интеграции содержания, форм и методов профессиональной подготовки, ориентирующих студентов на диалог культур;
- использование оптимального сочетания форм, методов и средств в учебной, исследовательской, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности;
- обеспечение формирования ценностно-мотивационной ориентации студентов;
- обеспечение личностно–развивающего характера процесса обучения на основе идей взаимопонимания, сотрудничества и уважения к партнёру;
- включение различных стимулов обучения;
- создание условий для возникновения и проявления инициативы и активности студентов в организации самостоятельной профессиональной деятельности;
- учет субъективного опыта каждого студента;
- обеспечение объективного контроля формируемой предпринимательской культуры.

Таким образом, обоснование системно-деятельностного подхода как интегративной основы процесса формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля позволяет организовать данный процесс как взаимодействие блоков системы (мотивационно-целевой; содержательно-процессуальный; организационно-технологический; критериально-уровневый; аналитический) в каждом из которых разворачивается комплекс педагогически значимых мероприятий.

Системно-деятельностный подход, выступая теоретико-методологической стратегией исследования проблемы формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля, позволяет рассмотреть особенности деятельности преподавателя и студентов и их взаимодействие, которое носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образовательного процесса; системно-деятельностный подход позволяет исследовать деятельностные компоненты формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля вуза, к которым относятся цель, объект, субъект, средства, методы, этапы, результат.

Этапы формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономического профиля вуза отражают процессуальный аспект созданной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-познавательного процесса: Методические основы. - М.: Просвещение, 1982.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: 1956.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.- М.: Педагогика, 1990.
5. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / РАН. Институт психологии. – М.: Наука, 1997.
6. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974.
7. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган, 1997.
8. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997.
9. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М., 1987.
10. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978.
11. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002.
12. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №3. С. 59-64/
13. Вотчель Л.М., Викулина В.В. Анализ определяющих аспектов предпринимательской деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2011. № 4. С. 18-22.
14. Ткаченко Е.А. Институционально-мотивационные механизмы трудовой и предпринимательской активности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2011. № 2. С. 40-43.
15. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003. – 23 с.
16. Пудовкина Н.Г. Проблемы реализации основных функций системы дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. 2010. № 4. С. 349-350.
17. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №2. С. 206-209.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE SYSTEM OF THE FORMATION ENTERPRISE'S CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS TRADE-ECONOMIC'S PROFILE

©2012

O.G. Golikova, assistant professor, department of foreign languages
South Ural State Institute of Arts named after P.I.Tchaikovsky, Chelyabinsk (Russia)

Keywords: systems approach, activity approach, system-activity approach, developing of enterprise's culture among students trade and economics.

Annotation: The paper deals with the general provisions of the system-active approach to the formation of entrepreneurial culture among students of economic and trade school. Discovered and analyzed the contents of this approach and determine its relevance to the formation of future professionals trade and economic spheres.

УДК 378.147

ЭПИСТЕМОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

Н.А. Григораш, аспирант кафедры психологии и педагогики
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: история развития педагогических методов, философские основы педагогики, преподавание за рубежом.

Аннотация: Данная работа предлагает исторический обзор сложившихся методов преподавания в Западных странах, их оснований и формы внедрения в существующую практику, равно как и вклад в исследования в области педагогики за рубежом. В работе тщательно представлены и выявлены основные течения философской мысли, которые положили начало этим методам. Особенно представлены новые тенденции в области преподавания, которые являются актуальными для современного исследователя и педагога.

Исследования, посвященные образованию в сфере экологии появились сравнительно недавно, поскольку само понятие экологическое образование появилось лишь в начале 1970-х годов. Пионерами, равно как и протагонистами этой деятельности стали преимущественно ученые и общественные деятели США, Великобритания, Австралия, которые положили начало различным направлениям мысли, позже сформировавшей экологическое образование [1].

В этом разделе мы рассматриваем данные направления, заложившие основу экологического образования, используя исторический подход:

- традиция позитивизма с количественной парадигмой, которая исключает любую форму субъективности;
- конструктивизм и интерпретационные подходы, которые противопоставляют себя позитивистам и заменяют индивида и его представления в центре исследования;
- критическая традиция, которая находится между двумя предыдущими течениями, затрагивая как субъективность социальных актеров, так и влияние социокультурных сфер, в которых они разрабатывают свои интерпретации реальности;
- новые тенденции исследования, которые одобряют предыдущие течения, освобождая их от идеологического содержания, и которые могут отличаться в зависимости от территориальной ситуации и являются мультидисциплинарными и транснациональными, так же как и компаративными.

Позитивизм. Парадигма количественного исследования доминировала в поле зарождающегося экологического образования в Соединенных Штатах в 1970- 1980-е годы, и получившая широкое освещение в журнале экологического образования, *Journal of Environmental Education.* Исследователи университета Южного Иллинойса (University of Southern Illinois) стали теми, кто оказал наибольшее влияние на исследователей и на программы экологических исследований в Австралии, Европе и Азии. Так, Феншем, Лукас и Стапп разработали количественные подходы и модели в области экологических исследований. Парадигма позитивизма содержала большое количество предпосылок: *"различие должно быть сделано между феноменами, которые могут быть тщательно изучены, точно зарегистрированы и классифицированы и теми интерпретациями человеческих феноменов, которые заостряют внимание на сантиментах, понимании и значениях. Сомнения и неопределенность должны быть отвергнуты, и объективность принята. Таким образом, в терминах исследования, существует цель постоянного улучшения тех методов, которые позволяют социальным феноменам быть подвергнутыми прямому рассмотрению, описанию и измерению"* [2].

В конце 1990-х годов количественная традиция и позитивизм по-прежнему преобладала в исследованиях в области экологического образования. Тем не менее, в то же самое время начинает прогрессивно развиваться интеграция методологий более субъективных и интерпретационных. Количественные данные становятся начальным этапом исследования, позволяя формулировать гипотезы исследования в направлениях, заслуживающих более качественного внимания, таких как когнитивные, аффективные и поведенческие данные.

Например, Хангерфорд и Волк доказали необходимость существования трех основных категорий переменных, благоприятных для поведения, отвечающего за окружающую среду: переменные начального уровня, такие как экологическая осознанность; характеристики, такие как личное инвестирование; такие как формулирование стратегий действия, начиная со знаний и компетенций [3]. Этот анализ привел к идентификации данных, которые могли бы быть представлены в образовательной программе: объяснение экологических концепций и корреляций, которые существуют между этими концепциями; создание ситуаций, которые позволили бы обучающимся приобрести определенную экологическую осознанность и научились соответствующему поведению; программа образования, которая позволила бы приобрести эти необходимые знания и преобразовать их в практическую жизнь гражданина, приводя его к принятию экологически ответственных решений.

Авторы приходят к выводу, что дидактический материал в экологическом образовании не позволяет развить компетенции в плане изучения, оценки и гражданской ответственности и что очень мало программ в экологическом образовании интегрируют активное участие обучаемых. Таким образом как обучающий, так и обучаемый, с точки зрения этого бихевиористического подхода, видят себя направляемыми исследователями, которые имеют уже установленный сценарий: они могут приводить в действие поведенческие стратегии интерпозиции и представлять новые элементы в целях осуществления поведенческих перемен, даже если обучающий или обучаемый не хотят меняться [4].

Таким образом, бихевиористический подход подразумевает приведение индивидов к ответственному поведению по отношению к окружающей среде с помощью поведенческих стратегий интерпозиции – подобный подход по отношению к экологии в течение долгого времени определялся как конечная цель экологического образования.

Конструктивизм. Конструктивизм - это направление мысли, которое сформировалось как оппозиция эмпиристическому течению. В то время как, с точки зрения позитивизма, индивид не имеет никакого влияния на реальность, конструктивизм защищает идею, согласно которой индивид является центральным в создании реальности: *"Мир переживаемой реальности и значения конкретных ситуаций, которые составляют общий объект исследования, рассматриваются как результат действия социальных актеров... единичных актеров в особенные моменты с репрезентациями вне событий и феноменами, разворачивающимися во времени; длительных процессов и сложных социальных взаимосвязей, включающих историю, язык и действие"* [5].

Субъективный мир человеческого опыта является центральным, но человеческое поведение не может быть систематизировано и обобщено в теорию: *"Исследователи в интерпретационной традиции подтверждают, что человеческое поведение чрезмерно многообразно и сложно для описания с помощью обобщения и теорий.*

Интерпретаторы придерживаются мнения, что человеческое поведение воссоздает единичные ситуации, и что случайная попытка систематизировать человеческое поведение произведет ошибочное и неточное знание" [6].

Исследователь-интерпретатор полагает, что действия человека могут быть поняты лишь в согласии со значениями, с помощью которых социальные актеры делают эти действия понятными. Предвидение социальной реальности не основывается больше на абстракции переменных, гипотез и статистических операций: действия не могут быть понятыми, кроме как в терминах значения, интерпретационное исследование, имея объектом объяснение этих действий и значений. Оно принимает во внимание, что принципы и темы могут быть перенесены, а не скопированы или обобщены. Оно предпочитает изучение случаев, наблюдение участников, косвенное взаимодействие, анализ бесед во время обучения, с целью понять как обучаемые и обучающие понимают, думают и используют экологические концепции, какой опыт из этого следует и т.д.

Некоторые исследователи предпочитают использовать термин "конструктивизм", а не "интерпретитивизм" для исследований, которые стремятся быть в основном качественными. Исследования опубликованные в журнале экологического образования были идентифицированы Робертсоном как конструктивные [7]. Обучаемые также рассматриваются как настоящие актеры исследования, потому что они подходят к каждой ситуации со своим сложным набором идей, верований, ценностей и эмоций, в то время как роль исследователя ограничивается потенциальной провокацией действия между существующим когнитивным участием и новой информацией, которые определяют, как обучаемый ответит на предложения обучающего. Таким образом, конструктивное видение науки – это, прежде всего процесс создания: пытаясь представить мир, мы создаем теоретические сущности, которые выбирают свою реальность.

Начиная с трудов Пьяже и Осубеля, одной из основных целей конструктивизма в научном образовании стало изучение существующих знаний детей младшего возраста, которые делают образовательные ситуации более ясными. Это предполагает, что дети, прежде чем пойти в школу, уже много знают, и что образование должно стать процессом переобразования, реконструкцией того, что они уже знают и оценкой этих знаний с помощью новых моделей [8].

Все это послужило поводом к многочисленным исследованиям, имеющим целью изучить понимание обучаемыми научных опытов, производимых на занятиях, их интерпретацию научных принципов, которые эти опыты поддерживают, обсудить определения и различия (между разнообразием конструкций), которые были использованы для заключения результатов этих исследований, также необходимо принять во внимание концепции, изначальные знания, альтернативные концепции, недостаток знания и т.д. Открытое обсуждение используется исследователями для того, чтобы дать студентам максимум свободы в выражении своих ответов. Согласно анализу текстов по конструктивизму Робертсона, окружающая среда рассматривается как социальная конструкция, а не как отдельная от нас реальность [9]. Течение конструктивизма преобладало в конце 1980х и начале 1990х годов.

Критическая традиция. Критическое течение позиционирует себя между позитивизмом и конструктивизмом. Оно пытается показать, что интерпретативная парадигма не уделяет внимание факту, что определенные социальные силы одновременно создают и влияют на наше субъективное видение: индивиды или социальные группы не могут быть поняты отдельно от их социального контекста. Критический подход рассматривается как идеологически ориентированное течение [10,11]. Оно ставит своей целью социальную справедливость и эмансипацию изменения образовательных методов. Критическая парадигма - это единственная методология исследования, которая ставит себе целью изменить доминирующую социальную парадигму.

Данный тип исследования поощряет преподавателей взять позицию исследования для своих собственных экологически направленных действий в образовании. Он уделяет внимание присутствию взаимодействия студентов, преподавателей и местных обществ, для создания реальных проектов по устойчивому развитию. Этот подход возвращает традиционную дисциплинарную педагогику и предполагает изменения в методологии преподавания и в формировании образовательных программ.

Методы исследования в критической традиции выводят из анализа диалог, который деконструирует изначальные идеи, дидактический материал и существующие педагогические методы, активные исследования и критическую этнографию. Это активное эмансипированное исследование производится участниками с целью улучшения рациональности и справедливости их методов, также как и ситуаций, в которых их методы применяются. Согласно Когану и Маниону активное социально критическое исследование - это *"в ситуации: оно позволяет диагностировать проблему в особенном контексте и пытаться ее разрешить в этом контексте. Она поддерживает, прежде всего, кооперацию: группы исследователей и практиков работают вместе над проектом. Именно члены группы участвуют напрямую или косвенно в применении результатов исследования. Оно является индивидуальным и оценивающим: изменения оцениваются действующей ситуацией без перерыва"* [12,13].

С точки зрения Хиллкоута критическое исследование предполагает валидацию своего конкретного контекста для того, чтобы исследователь мог отделить свои интерпретации, необходимые личной поляризации. Он описывает четыре способа валидации исследования: использовать по крайней мере два метода сбора данных, заставить участвовать социальных актеров, показав им результаты исследований, и вызывая их реакции "валидировать" (оценить) этот опыт с помощью существующей теории, или продолжить опыт, в итоге оценивая изменения поведения социальных актеров, если проект исследования приводит к эффективности эмансипации [14].

Новые тенденции. Исследования в области экологического образования сегодня полностью отделились от позитивистских оснований, хотя количественным исследованиям по-прежнему придается большое значение. Значение количественных исследований сильно возросло в 1999 и 2000 годы, но некоторые из них по-прежнему основаны на методологиях, которые являются проблематичными с точки зрения достоверности. Существует необходимость улучшения количественных методов, увеличения базы исследования и создания критического подхода к роли исследователя.

Поскольку международные исследования с многочисленными ассоциациями возрастают, вероятно, что различные концепции окружающей среды и устойчивого развития по отношению к различным культурам и территориям, и связи между этими последними и мировым сообществом все более принимаются во внимание. Взаимосвязи между эмпирическим исследованием и улучшением педагогических методов или дидактики экологического образования и устойчивого развития должны равнозначно себя поддерживать.

Исследования в экологическом образовании находятся в постоянном развитии, на что указывают возрастающее число и размер международных конференций, к которым относится, например, ежегодная конференция Северно-Американской ассоциации экологического образования (NAAEE), возрастающее число специализированных научных журналов, создание научных обозревателей, посвященных экологическому образованию, ведущим среди которых в течение долгого времени, начиная с 1970 г. был *Journal of Environmental Education* (JEE), за которым последовали два австралийских обозревателя *Australian Journal of Environmental Education* в 1985 г. и *International*

Research in Geographical and Environmental Education в 1992 г., английский обозреватель *Environmental Education Research* в 1995 г. и канадский обзор *Canadian Journal of Environmental Education* в 1996 г. Эти пять профессиональных биллютеней позволили распространить результаты исследований и методы исследований в плане экологического образования на международном уровне.

Тематика исследования не является разнообразной. В Великобритании организация *National Foundation for Educational Research* рецензировала центры исследования в стране и составила альманах, представляющий исследования этих центров [15]. В порядке уменьшения ниже приведены основные темы исследования, которые были идентифицированы:

- применение в практике экологического образования в школьных программах;
- развитие ресурсов для образовательных программ;
- начальное формирование преподавателей и учителей;
- исследование методов экологического образования в среде обучения;
- непрерывное образование преподавателей и учителей;
- оценка знаний обучающихся на международных экологических уровнях;
- преподавание экологии наукой и/или географией;
- использование исследовательских работ, “зеленых” уроков и выходов;
- влияние обучающих на поведение обучающихся;
- экологические результаты и ответственность учреждений;
- эффективность образовательных моделей;
- отношение преподавателей к окружающей среде;
- глобальные результаты экологического образования;
- культура, средства массовой информации и экология;
- контроль окружающей среды;
- технологии информации и экологического образования;
- организация парков в специальных школах;
- экологическая национальная образовательная политика;
- экологические концепции работы с детьми;
- преподавание спорных экологических решений.

Применение каждого теоретического подхода к отдельным ситуациям еще не было четко определено, объяснено и оценено ни в философских работах, ни в повествовательных исследованиях, ни в исследованиях исторических и интерпретативных, ни при изучении конкретных ситуаций, ни в исследованиях действием [16]. Некоторые авторы, такие как Палмер, предлагают работать над пониманием роли эстетического и духовного опыта в развитии экологической осведомленности индивидов [17].

Представляется, что тематика исследований в экологическом образовании принимает во внимание не только идею устойчивого развития и междисциплинарный подход, но все более обращается к конкретным образовательным ситуациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моисеева Л.В., Файрушина С.М. Экологическая педагогика и психология. - Набережные Челны, 2011.
2. Hungerford H., Volk T., «Changing Learner Behaviour Through Environmental Education », документ, приготовленный для круглого стола на тему «Экология и образование», Всемирная конференция по образованию для всех (Unesco, UNICEF), Jomtien, Thailand, mars 1990, in Journal of Environmental Education, 21 (3), 1990.
3. Robottom et Hart, Research in Environmental Education: Engaging the Debate, Geelong, Victoria: Deakin University Press, Australia,1993.
4. Перевод автора - Schwandt, T.A., «Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry», in Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.), Handbook of Qualitative Research, London: Sage, 1994.
5. Fien J., Hillcoat J., «The Critical Tradition in Research in Geographical and Environmental Education Research», in Williams M. (ed.), Understanding Geographical and Environmental Education, London: Cassell, 1996.
6. Robertson A., «Toward Constructivist Research in Environmental Education», Journal of Environmental Education, 25 (2), 1994.
7. Gowin D.B., Novack J.D., Larning How to Learn, Cambridge: Cambridge University Press, 1984 ; Driver R., « Students’ Conceptions and the Learning of Science », International Journal of Science Education, I, 1989.
8. Driver R., Erickson G., «Theories-in-Action: Some Theorical and Empirical Issues in the Study of Students’ Conceptual Frameworks in Science», Studies in Science Education, 10, 1983.
9. Fien J., Hillcoat J., «The Critical Tradition in Research in Geographical and Environment Education Research», in Williams M. (ed.), Understanding Geographical and Environment Education, London: Cassell, 1996.
10. Guba E.G., «The Alternative Paradigm Dialog», in The Paradigm dialog, Newbury Park, California: Sage, 1990.
11. Bennet S., «Discourse Analysis: A Method for Deconstruction», in William M. (ed.), Understanding Geographical and Environment Education, London. 1996.
12. Tesch R., Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools, Lewes: Falmer, 1990.
13. Hillcoat J., «Action Research», in William M. (ed.), Understanding Geographical and Environment Education, London: Cassell, 1996.
14. Tomlins B., Evans A. (eds.), Environmental Education Research Centres Directory, Slough: National Foundation for Educational Research, 1995.
15. Jickling B., «Environmental Education, Problem-Solving and Some Humility Please», in Simmons D., Knapp C., Young C. (eds.), Setting the Agenda for the 1990s, 19 конференция NAAEE, Troy, OH : NAAEE, 1991;
16. Palmer J.A., «Spiritual Ideas, Environmental Concerns and Educational Practice», in Cooper D.E., Palmer J.A. (eds.), Spirit of the Environment, London: Routledge, 1988.

EPISTEMOLOGY OF RESEARCH IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

© 2012

N.A. Grigorash, post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: history of teaching, philosophical foundations of education, education abroad.

Annotation: This article offers a historical review covering teaching methods in the area of environmental education, particular for the Western society. The author gives a clear analysis of the philosophical foundations, upon which various teaching techniques have been based. New educational tendencies are considered and described, which is to be of use for contemporary scholars.

УДК 37.018.11

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ

© 2012

С.Б. Гуриева, старший преподаватель кафедры английского языка
Горский государственный аграрный университет, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: семейное воспитание, семейные ценности, образ семьи, преемственность поколений, детско-родительские отношения.

Аннотация: В статье определены критерии и показатели «образа семьи» у подростков, изучены представления подростков о ролевой структуре семьи по таким направлениям, как характер главенства (кого дети считают главным); иерархическое строение семьи (как понимают систему отношений власти и подчинения); распределение ролей.

Общеизвестно, какое большое значение для полноценного психического и личностного развития ребенка имеет семья. Именно в семье усваиваются, копируются образцы реагирования на различные ситуации, на отношение к различным объектам и явлениям жизни. Чаще всего копирование происходит на бессознательном уровне, близком к тому процессу, который известный этолог К. Лоренц назвал импринтингом. Такой подход не требует от родителей специальной работы с детьми, но делает значимым их, родителей, поведение. Кроме того, родители не только стихийно приобщают детей к нравственным ценностям, но и осмысливают различные методы и приемы посредством чтения книг, просмотра мультфильмов с обсуждением нравственных или безнравственных качеств героев, бесед на нравственные темы [4, с. 142]. Не исключается и внушение, объяснение, установление причинно-следственных связей между поступком ребенка и результатом. Однако в большинстве случаев дети достаточно длительное время находятся в учебных учреждениях. Поэтому на помощь родителям в формировании ценностей детей приходят педагоги [2, с. 55]. Формирование ценностных ориентаций предполагает обязательное подключение ближайшего окружения подростка – родителей и близких ему родных.

Анализ психолого-педагогических исследований (Е.М. Балашов, Г.Х. Джиоева) позволил нам определить в структуре «образа семьи» два уровня: ядерный и поверхностный [1, с. 68; 3, с. 243]. Содержание ядерного уровня составляют представления о семье, семейном укладе, роде, традициях, обычаях и т.д. Поверхностный уровень, являясь чувственной основой «образа семьи», представлен в форме эмоциональных переживаний ребенка благополучия/неблагополучия в семье.

Исходя из этих характеристик структурных уровней «образа семьи», аналитическим путем были определены критерии и показатели «образа семьи» у подростков, с учетом которых проводилась опытно-экспериментальная работа (табл. 1).

Учитывая критерии «образа семьи» у подростка в первом направлении констатирующего эксперимента решались следующие задачи: определение содержания «образа семьи» у подростков; изучение наличия и характера зависимости между содержанием «образа семьи» и эмоционально переживаемым подростком благополучия/неблагополучия в семье; выявление ожиданий подростка в отношении своей будущей семьи.

Для решения этих задач использовался многосерийный эксперимент, в ходе которого выяснялся содержательный «образ семьи», включающий различные составляющие, в том числе, семейную иерархию, социальные роли, домашнее хозяйство, досуг семьи, ее традиции и т.д. В этом случае важно: содействовать формированию у родителей ответственности за создание благоприятного психологического семейного климата; обогащать родителей знаниями психологии и педагогики разных возрастов, педагогической этики; раскрывать особенности формирования ценностных ориентаций, с тем, чтобы действовать совместно и согласованно в таких формах, как родительские собрания, беседы, консультации, лекции и др.

Основным методом определения содержания «образа семьи» была блочная индивидуальная беседа с подростками: в первом блоке – вопросы были посвящены укладу жизни семьи, следующий блок вопросов позволял выяснить представления ребенка «семья для меня», и в последнем «я для семьи».

Таблица 1

Критерии и показатели «образа семьи» у подростков

Критерии	Показатели
Содержание «образа семьи» (ядерный слой «образа семьи»)	1.Представление о доме, семейном укладе, о семейных ролях, иерархии семейных отношений, семейных ценностях, традициях 2.Представления «семья для меня» 3.Представления «я для семьи»
Эмоциональные переживания ребенка благополучия-неблагополучия в семье (поверхностный слой «образа семьи»)	1.Эмоция удовольствия-неудовольствия как содержание преимущественного фона настроения 2. Переживание эмоционального комфорта как основа доверительных отношений 3.Переживание оценки членами семьи результатов активности ребенке 4.Эмпатийное отношение к членам семьи
Ориентация ребенка на будущую семейную жизнь (прогностичность «образа семьи»)	1.Намерения ребенка в отношении создания собственной семьи в будущем 2.Содержание проекта, «очертания» будущей семьи ребенка

Исходное значение «образа семьи» заключено в осознании семантики слова «семья», «родственники», поэтому подросткам задавался вопрос: Что означает слово семья? Кто такие родственники? Ответы свидетельствуют, что семантико-смысловое значение слова «семья» многим (35,2%) непонятно, другие подростки (22,2%) ограничились лишь перечислением членов семьи. Из тех детей, кто затруднился определить значение слова «семья», было 24,1% мальчиков, 11,1% девочек. В ответах остальных детей фиксировались: характеристика взаимоотношений в семье («просто дружба, хорошие отношения»); факт совместного проживания всех членов семьи («значит, что все вместе»). Еще меньшая осведомленность подростков проявлялась при объяснении смысла слова «родственники»: половина детей (50%) сказали, что слово знают, но не смогли пояснить, что оно значит. Таким образом, можно говорить о том, что дети недостаточно полно понимают смысл понятия «семья», не дифференцируют понятия «род», «родственники», «семья».

Определить представления подростков о составе семьи, круге родственников позволяли следующие вопросы: Кто живет в твоей семье? Есть ли у тебя родственники? Назови их. Где они живут? 35,1% детей, в независимости от половой принадлежности, перечисляя состав своей семьи, не назвали себя в ее составе, 18,5% испытуемых считали членами семьи животных (кошка, собака, хомячок). Выявлена особенность в представлениях подростков о родственниках: круг родственников определен весьма широко – от дядей, тетей, двоюродных братьев и сестер до соседей и друзей семьи. Главной характеристикой род-

ственных связей, по их мнению, является пространственная, социальная приближенность к семье того или иного человека, а не кровное родство.

Представления подростков о ролевой структуре семьи изучали по таким направлениям: характер главенства: кого дети считают главным, как понимают систему отношений власти и подчинения, т.е. иерархическое строение семьи; распределение ролей. Для выяснения представлений подростков о главе семьи, иерархии отношений в ней предлагалось задание: выложить в порядке предпочтения на лестнице карточки – схемы, символизирующие разных членов семьи, и объяснить свой выбор. Обнаружена современная тенденция связывать главенство в семье с принятием решений, авторитетным мнением для большинства членов семьи, умением организовывать ее жизнь, быт, проявлять заботу о близких, семейными ролями. Некоторые дети связывали понятие о главенстве в семье с тем, кто больше зарабатывает денег (25,5%), при этом называли и папу, и маму.

В «образ семьи» входят представления об особенностях функционирования современной семьи, где многое зависит не от социальных ролей, а от личных свойств, склонностей членов семьи (инициативность, авторитетность, компетентность, ответственность и другие). Часть испытуемых (10,7%) считали главным в семье того, кто более всего делает для семьи на их глазах: «Мама делает все для дома, обо всех заботится, она главнее всех». Дети отмечали единоличное (персональное главенство) – мамы или папы, но чаще говорили о совместном разделении функций («папа ходит в магазин покупает продукты, а мама готовит еду») или совместном – эгалитарном (без разделения функций): «и папа и мама готовят ужин: кто раньше придет, тот и готовит». Папу назвали главой семьи 41,8% детей, объясняя этот выбор наличием у него лидерских черт: принятие решений в семье (где семья будет отдыхать, какие крупные приобретения семья должна сделать: «купить машину, холодильник»), организация семейного досуга («покупал билеты на поезд», «разводил костер для шашлыков»), распоряжение семейным бюджетом, личностные характеристики взрослого («решает, что купить», «всегда кричит», «командует всеми нами»). Дети из неблагополучных семей приписывали главенство формально, чаще всего отцу, который был в долгом отъезде, сидел в тюрьме. Ребенок говорил, что папа – главный, но не мог объяснить почему. Видимо, дело в том, что мама «рисовала» отца главным в глазах ребенка, часто пугала: «расскажу папе», «напишу отцу», «вернется отец – задаст тебе!»

Женское главенство в семье в лице мамы назвали 35,1% детей, а в лице бабушки – 5,5%, мотивируя последний выбор богатым жизненным опытом и мудростью. Определение детьми занимаемого места прародителей на последних ступеньках семейной иерархии симптоматично: прежде любимые бабушки и дедушки современными подростками из нуклеарных семей воспринимаются «предками, отставшими от жизни, ничего не понимающими и мешающими остальным членам семьи».

Очевидно, что у детей из нуклеарных семей искаженные представления о старшем поколении связаны с отдаленностью их проживания от внуков, когда общение между ними минимально. Разрушение связи старшего и среднего поколений усугубляется за счет отстранения бабушек и дедушек от осуществления воспитательной функции по отношению к внукам, взаимной критикой педагогических методов и приемов воспитания. Несколько иная ситуация в многопоколенной семье, но при условии взаимоуважения, сохранении доброжелательных отношений между средним и старшим поколениями: дедушки и бабушки чаще незыблемые авторитеты, поддерживаемые родителями ребенка.

Свое место в иерархии семейных отношений дети определили символически, поставив себя на самую нижнюю ступеньку (40,7%). Сравнительно небольшой процент (10,7%) составили те дети, кто назвал себя главным в семье, затрудняясь при этом в аргументации своей позиции. Примечательно, что из них 8,7 % – единственные дети, которые уже осознали, что представляют ценность для своих близких, являясь объектами их гиперопеки, а 2% – это наоборот, дети, как выяснилось в ходе дальнейшего исследования, отверженные в семье, испытывающие большой дефицит любви и заботы. Видимо, назвав себя главой семьи, они в идеальном плане компенсировали свою отверженность.

Итак, приоритетными для определения главенства в семье для детей оказались функции материального обеспечения семьи, организации жизни, «траты денег», реже «психотерапевтическая» (кто больше вносит мира в семью). Другими словами, дети элементарно осознавали фактическое главенство, т.е. характер распределения функций и меру участия членов семьи в решении проблем.

Изучение представлений детей о ролевой структуре семьи показало, что подростки разбираются в конвенциональных ролях, предписанных социально-культурным окружением, определяют права и обязанности членов семьи, представляя себе перечень форм поведения и способов их реализации. В представлении детей о конвенциональных ролях выявлено осознание поло-ролевой дифференциации в поведении, образе жизни, выполнении обязанностей мамы и папы, особенно бабушки. В условиях, когда социальный статус семьи изменчив, нестабилен, зависим от занятости взрослых членов семьи вне дома, межличностные роли в семье жестко не закреплены за конкретным членом семьи, со временем они могут пересматриваться. Так, дети говорили: «папа мне кофту связал, он всем что-то вяжет», «папа меня в музыкальную школу водит по выходным», «мама на даче обои клеила». Дети из неполных семей констатировали, что многие домашние обязанности выполняет мама, иногда обращаясь к специалистам (например, ремонт сантехники).

В современных семьях прослеживается усиление эгалитарных отношений между супругами, что находит отражение в представлении детей о распределении домашних обязанностей. Так, многие дети (65,3%) в игре «Домашние хлопоты», отбирая картинки с изображением предметов домашнего обихода, техники, относили их и к папе и маме, объясняя это так: «у нас пылесосит обычно папа, но когда он занят, то это делает мама», «кастрюли и сковородки нужны и папе и маме – они оба умеют готовить», «конечно, молоток и пила папе нужнее, но когда ремонтировали дачу, мама гвозди забивала и доски пилила». На наш взгляд, размывание полоролевых обязанностей в семье связано, в том числе, с распространением бытовой техники, которая облегчает выполнение многих хозяйственных функций семьи, освобождая современного человека от ручного труда. Некоторые ребята отказывались считать папу или маму выполняющими хозяйственные функции при наличии в доме бытовой техники.

Детско-родительские отношения характеризуются некоторой дистантностью, особенно во время вечернего досуга семьи, содержательность общения в выходные и праздничные дни меняется к лучшему. Так, отзывы детей о содержании семейной жизни в вечернее время носили в основном нейтральную окраску, поскольку все занимаются будничными делами: «папа читает, мама готовит или стирает, а я делаю уроки или играю», «смотрим телевизор», «папа играет на компьютере, а я смотрю телевизор» и т.п. Большинство детей (79 6%) отметили, что все вместе собираются вечером для просмотра телевизионных передач, но обсуждаются они редко, т.е. деятельность объединяет только формально. Дети отрицательно оценивали занятия, которые с ними вечером проводят взрослые, иногда пренебрегая интересами дочери, сына, не учитывая их утомление в конце дня: «мама учила со мной стих», «повторяли английский», «делали упражнения, которые дала учительница математики». Ответы детей о проведении вечернего времени не отличались экспрессивностью, эмо-

циональностью.

Значимым понятием, как мы отмечали в теоретическом обосновании, для подростков является дом, поэтому мы задавали испытуемым такие вопросы: Есть ли у всех членов семьи любимое место в квартире? Почему? Что вы любите делать, когда собираетесь там все вместе? У тебя есть своя комната? Хотелось бы тебе иметь свою комнату? (вопрос адресован тем, у кого ее не было) Что бы тебе хотелось изменить в собственной комнате? Многие (53,7%) называли большую комнату тем местом, где собирается семья. Такой выбор обусловлен комфортной обстановкой, в которой непременным атрибутом становится мягкая мебель, телевизор, реже - книги. Другим предпочитаемым пространством испытуемые называли детскую комнату. Было выявлено, что у многих детей (46,7%) есть собственная комната, в этом проявляется стремление современных родителей создать единственному ребенку лучшие условия. Дети выразили желание внести изменения в обстановку детской.

Итак, содержательный «образ семьи» у ребенка, включающий представления о семье, семейной иерархии, социальных ролях, хозяйственной деятельности членов семьи, ее досуге, традициях свидетельствуют о наличии данных представлений, но они поверхностны, фрагментарны, мозаичны. Следует отметить бедность эмоциональных впечатлений.

Далее в беседе мы выясняли представления «семья для меня». В этой части беседы перед подростками ставились такие вопросы: С кем ты любишь трудиться, отдыхать из членов семьи? Почему? Чему ты учишься у своих родителей? Как о тебе заботятся в семье? Эмоциональный фон детско-родительских отношений задает совместная деятельность. Мотивом выбора члена семьи для совместной деятельности становится степень занятости родителя, так, 22,2% детей позовут играть папу, поскольку он, в отличие от мамы, менее занят, тогда как с мамой предпочитают совместно трудиться 48,1% детей.

Современные родители, по мнению подростков, компетентны во многих вопросах. В частности, дети говорили, что родители могут обучить их разным навыкам. Большинство девочек (26%) и мальчиков (12,9%) отмечали, что родители помогают им делать уроки, а остальные чаще девочки (14,8%), чем мальчики (7,4%) назвали трудовые навыки, которые передают им родители. Было выявлено, что в каждом виде деятельности подросток предпочитает сотрудничать с определенным членом семьи. Мотив выбора – привязанность ребенка к нему, а также его компетентность. Немаловажную роль играет половая принадлежность предпочитаемого партнера для совместной деятельности: девочки выбирали женскую половину семьи, а мальчики – мужскую, что связано с интенсивным процессом половой идентификации. Больше четверти 31,4% испытуемых затруднились ответить, чему они научились у взрослых членов семьи (из них 21,3% мальчики и 11,1% девочек).

Анализ собранных данных дает основание сделать вывод, что для ребенка при оценке родительской любви и заботы исходным является степень удовлетворения его интересов, потребностей близкими людьми. Однако оценка детьми родителей характеризуется ситуативностью, неадекватностью. Это выражалось в том, что главным признаком семейной любви и заботы 68,8% испытуемых назвали дарение подарков, особенно если они отвечают их интересам. Конкретное проявление заботы со стороны родителей воспринимается как должное: «мама мне купила новую куртку потому, что старая мне стала мала», «бабушка дает мне самую большую клубнику с грядки – я ведь один у нее внук», или не понимается и рассматривается как насилие: «заставляют делать зарядку, чистить зубы, пить лекарства». Вероятно, такая реакция на заботу родителей возникает из-за отсутствия аргументации требований, либо доводов взрослых, которые вызывают повышенную тревогу у ребенка («сиди прямо – будешь горбатым», «чисти зубы, а то без зубов останешься»).

В нашем исследовании особая роль принадлежала коннотативной и ценностной категории «образа семьи» [4, с. 46], поэтому родителей мы просили ответить на ряд вопросов, отражавших содержание этих категорий: В чем Вы видите проявление любви и заботы о членах семьи? Стремитесь ли Вы, чтобы члены семьи, в том числе и дети, оценили Вашу заботу о них? Подчеркиваете ли Вы детям свою заботу о них, разъясняете ли ее значение? Какое место отводится досугу в Вашей семье? Почему? Назовите сложившиеся традиции в Вашей семье? Каково их значение для Вашего ребенка?

Большинство из опрошенных мам указывали, что забота о детях ощутима, прежде всего, в материальном плане: «ей надо пальто купить», «компьютерные игры стали дорогие, а он просит купить», «подготовить к школе». Считали заботу необходимой: «он еще маленький, сам о себе заботиться не может», «нуждается в том, что бы его пожалели», «ему нужен мой совет, помощь». Родители единодушно рассматривали свою заботу о ребенке как естественное проявление материнской, отцовской любви, поэтому не обращали внимание детей на заботливое отношение к ним, не интерпретировали его: «сам себя хвалить не будешь», не оценивали в присутствии ребенка собственные проявления заботы к нему. Однако некоторые родители отмечали, что в порыве негодования на ребенка, могут бросить упрек, обвинив его в неблагодарности.

Для формирования у подростков полноценного «образа семьи» целесообразна квалифицированная помощь семье, в условиях школы это может быть взаимодействие родителей с педагогами, психологами. Логику такого взаимодействия определяет признание роли семьи в особом влиянии на поверхностный уровень подросткового «образа семьи» благодаря созданию неповторимой семейной атмосферы, насыщенной палитрой эмоциональных переживаний, и роли окружения вне семьи (в нашем исследовании – школы) в воздействии на ядерный уровень «образа семьи» подростка [5, с. 228].

Приведенные выше данные об особенностях стихийно складывающегося у подростка «образа семьи» дают основания для следующих выводов:

- обнаружено наличие ядерного и поверхностного уровней «образа семьи», причем все его категории (денотативная, ценностная, коннотативная, мотивационная) характеризуются фрагментарностью, ситуативностью, неточностью, нуждаются в обогащении и коррекции;

- в целом можно говорить об имеющихся в представлениях детей отклонениях от традиционного идеала семьи, но они имеют вторичную основу, тогда как первичную составляют деформации, свойственных современной семье, а именно: изменение функций, ролевого поведения, ценностных ориентаций, ослабление родственных отношений, межпоколенного общения, утрата традиционного восприятия родительства и детства, дегуманизация детско-родительских отношений;

-современные родители, признавая необходимость воспитывать будущего семьянина на ступени подростка, не осознают в полной мере условия, содержание, методы и средства такого воспитания, пуская этот процесс на самотек.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917-1927 гг.: становление нового человека. – СПб.; Институт истории, РАН, 2003. – 238 с.

2. Бузоева З.С. Влияние семейных традиций и обычаев горской семьи народов Северного Кавказа на воспитание подрастающих поколений. Автореферат … канд. пед. наук. – Владикавказ. СОГУ. 2002. – 23 с.

3. Джиоева Г.Х. Этнопедагогический потенциал осетинской семьи: Автореферат диссертации канд. педаг. наук. – Владикавказ. 2011. – 22 с.

4. Джелиева З.Т. Система народного воспитания осе-

тин, диссертация канд. пед. наук. – Владикавказ. СОГУ, 2002, – 183 с.
5. Морозова Е.А. Изучение взаимосвязи традиционных устоев семьи с качествами личности у современной молодежи // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. Т.2, – №4

TEACHING CONDITIONS OF ADOLESCENTS IDEAS ABOUT FAMILY

© 2012

S.B. Gurieva, art. lecturer of English
Gorsky State Agrarian University, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: family education, family values, the image of the family, the succession of generations, parent-child relationships.
Annotation: This paper defines the criteria and indicators of the «image of the family» in adolescents, adolescents studied presentation about the role of family structure in areas such as the nature of the rule (who children consider important), the hierarchical structure of the family (as they understand the system of relations of power and authority), the distribution roles.

УДК 378

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К КОНТРОЛЮ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ НА ОСНОВЕ ОБОБЩАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ

© 2012

О.П. Денисова, кандидат психологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: качество высшего образования, тестирование, контроль, объективное оценивание качества подготовки, основные виды контроля.
Аннотация: в статье рассматриваются основные проблемы при подготовке студентов к контролю остаточных знаний на основе обобщающего повторения.

При аттестации образовательного учреждения одним из основных показателей его деятельности является качество подготовки студентов. Действующее законодательство определило обязательным условием положительного заключения об аттестации соответствие содержания, уровня и качества подготовки студентов требованиям государственных образовательных стандартов. Для этого необходима процедура объективного оценивания качества подготовки студентов к контролю остаточных знаний на основе обобщающего повторения. Одним из подходов в этом случае выступает процедура оценки остаточных знаний студентов по изученным дисциплинам.

Качество получаемого образования характеризует эффективность совместной работы профессорско-преподавательского состава и студентов университета. Объективное представление об уровне знаний студентов можно получить только с помощью систематического, должным образом распределенного во времени контроля учебного процесса со стороны профессорско-преподавательского состава.

Контроль успеваемости и качества подготовки студентов проводится с целью получения необходимой информации о выполнении ими графика учебного процесса, установление качества усвоения учебного материала, степени достижения поставленной цели обучения, стимулирования самостоятельной работы студентов. Основные виды контроля успеваемости студентов представлены на рис. 1.

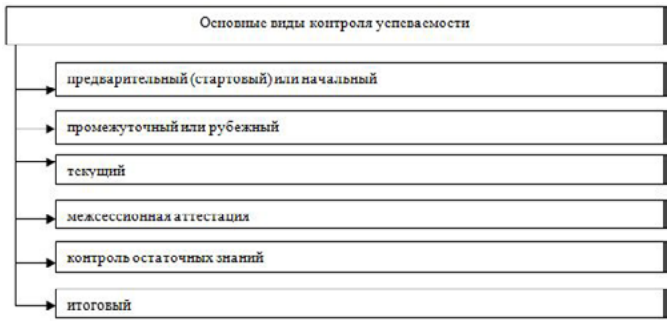


Рис. 1. Основные виды контроля успеваемости студентов

К организации контроля за учебной деятельностью студентов предъявляются определенные педагогические требования, представленных на рис. 2.

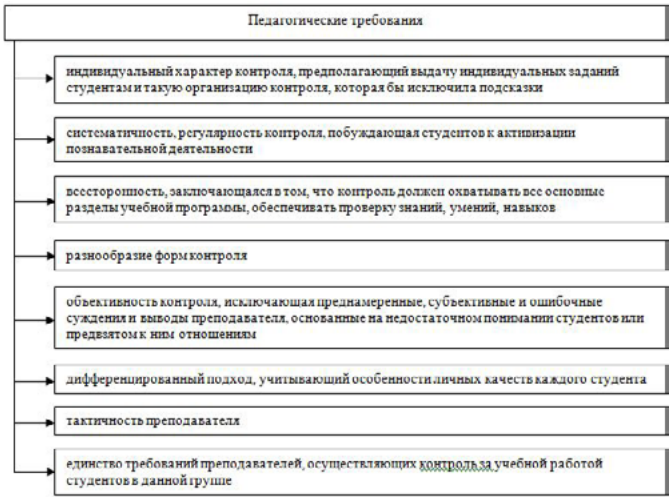


Рис. 2. Педагогические требования, предъявляемые к организации контроля за учебной деятельностью студентов

Очень важно на всех этапах оценки знаний проявлять полную объективность. Нельзя связывать оценку результатов деятельности с оценкой личности студента. Если преподаватель негативно оценивает личность студента, да еще в присутствии сокурсников, воспитательный эффект от этих действий будет нулевым и, возможно, отрицательным.

Подготовка студентов к контролю остаточных знаний на основе обобщающего повторения должна проводиться в сочетании внутреннего и внешнего контроля.

В целях осуществления подготовки студентов к прохождению тестирования в период аккредитации вуза хотелось бы рассмотреть основные вопросы, которые возникают при контроле остаточных знаний на основе обобщающего повторения. Соответственно, за основу мы взяли такие понятия, как внешние и внутренние процедуры контроля качества знаний. Автономность студента успешно пройти тестирование в наиболее комфортных условиях, то есть, минуя стрессовые психологические барьеры через установленные по программе промежуточные и итоговые формы контроля при традиционной форме обучения, мы ставим конечной целью осуществления контроля знаний.

Любой контроль остаточных знаний предполагает включения разных составляющих (см. рис. 3).



Рис. 3. Основные составляющие при контроле знаний

Психологическая составляющая, как правило, является менее прогрессивной при демонстрации знаний.

Практически все наиболее оснащенные техникой вузы занимаются разработками технологий компьютерного обучения и контроля знаний. Среди основных проблем разработки и внедрения технологий компьютерного контроля знаний можно выделить следующие (см. рис. 4).

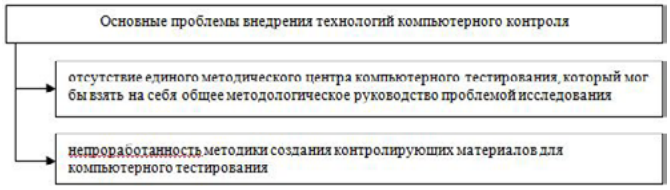


Рис. 4. Основные проблемы внедрения технологий компьютерного контроля

Мы понимаем современное компьютерное тестирование как разновидность компьютерного контроля. Проведение компьютерного контроля остаточных знаний студентов на основе обобщающего повторения – это база для получения объективной независимой оценки уровня учебных достижений, таких как знания, интеллектуальные умения, практические навыки студентов, а также предоставления органам управления университета достоверных и своевременных результатов оценки уровня подготовленности студентов по образовательным программам, составленным в соответствии с Государственным образовательным стандартом (ГОС).

Анализ результатов компьютерного контроля остаточных знаний студентов позволяет выработать рекомендации прогностического характера по совершенствованию преподавания проверяемых учебных дисциплин. Рассмотрим основные понятия и определения контроля остаточных знаний (рис. 5).

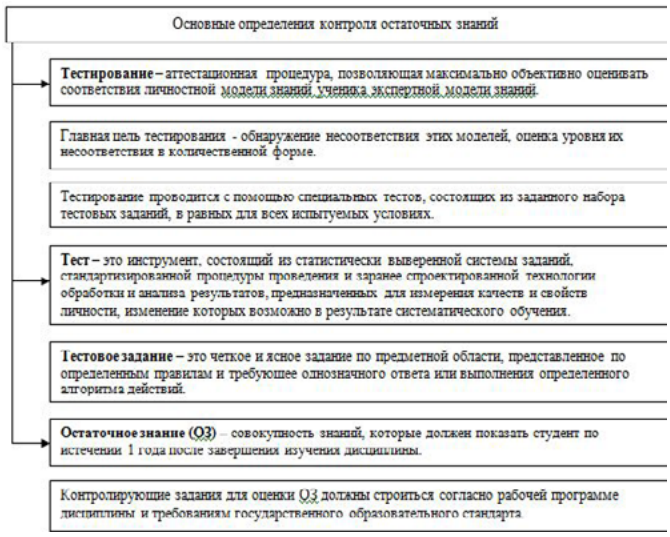


Рис. 5. Основные определения контроля остаточных знаний

Одним из перспективных направлений модернизации высшей школы выступает внедрение информационных технологий, высокий уровень развития которых позволяет совершенствовать всю систему образования, выводить ее на новый качественный уровень.

Внедряя компьютерное тестирование в учебный процесс студентов, мы получаем ряд преимуществ:

- обеспечение стандартизации;
- обеспечение индивидуальности процедуры контроля;
- повышение объективности контроля и исключения субъективных факторов (усталость преподавателя и его эмоциональность или плохое настроение, отсутствие или недостаточность времени для личного общения с преподавателем, другое);
- оперативность статистической обработки результатов контроля;
- обеспечение всесторонней и полной проверки;
- доступности и равноправия всех участников процедуры тестирования.

Формирование готовности к компьютерному тестированию служит основой становления у студентов потребности и определенного опыта использования компьютерного тестирования в своей будущей профессиональной деятельности, а в связи с появлением такой формы обучения как дистанционное обучение подготовка студентов к компьютерному тестированию, как основному методу диагностики, приобретает еще большую актуальность.

Подготовка студентов к контролю остаточных знаний на основе обобщающего повторения включает в себя активное использование интернет ресурсов (см. рис. 6).



Рис. 6. Возможности интернет-тестирования

Сайт www.i-exam.ru предназначен для помощи студентам и преподавателям в подготовке к тестированию в сфере профессионального образования. Система интернет-тренажеров для тестирования по дисциплинам профессионального образования предоставляет возможность выбора одного из трех вариантов входа: гостевого, пользовательского и контрольного тестирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Красильникова В.А. Подготовка заданий для компьютерного тестирования: Методические рекомендации. - Оренбург, ИПК ГОУ ОГУ, 2004. – 31 с.
2. Скок Г. Б. Инновационные процессы в образовании // Проблемы высшего технического образования: Меж-вуз. сб. науч. тр. /Под ред. А.С. Вострикова. - Новосибирск: НГТУ, 1993. №1. - С. 22-35.
3. www.i-exam.ru
4. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.
5. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.
6. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
7. Денисова О.П. Оценка деятельности образова-

тельной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 78-83.

8. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.

9. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. 2012. №1. С. 236-239.

10. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. 4(18). С. 504-510.

Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием»

PREPARING STUDENTS FOR THE CONTROL OF RESIDUAL KNOWLEDGE ON THE SYNTHESIS REPETITION

© 2012

O.P. Denisova, the candidate of psychological sciences, associate professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: quality of higher education, testing, monitoring, objective evaluation of the quality of training, the main types of control.

Annotation: This paper discusses the main challenges in preparing students for the control of residual knowledge on the synthesis of repetition.

УДК 37 : 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2012

Дихуа Ху, аспирантка кафедры педагогических технологий начального образования
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского (Украина)

Ключевые слова: педагогические условия, поликультурная компетентность, профессиональная подготовка.

Аннотация: В статье определены педагогические условия формирования поликультурной компетентности иностранных студентов.

В условиях постоянного взаимопроникновения культур и взаимозависимости народов поликультурность разрешает достигнуть равновесия в духовных устремлениях разных стран, укрепляет общечеловеческие нравственные устои и определяет единые моральные стандарты для социальных слоёв и этнических групп. Успешное осуществление поликультурного образования зависит в первую очередь от педагогов, подготовка которых должна отвечать возросшим требованиям времени.

Цель статьи – раскрыть педагогические условия формирования поликультурной компетентности иностранных студентов в условиях профессиональной подготовки.

Вопросы поликультурного образования представлены в трудах Е. В. Бондаревской, Д. Бэнкса, О.К. Гагановой, А. Н. Джуринского, Е. О. Ивановой, В. В. Макаева, К. О. Омарова, Н. А. Платоновой, С. Ю. Сенатора, И. М. Синагатуллина и др., которые видят главную цель поликультурного образования в развитии у школьников положительного и толерантного отношения к другой культуре и другому менталитету. Современные исследования по проблемам поликультурного образования, выполненные З. М. Алирзаевым, Л. Ю. Даниловой, Л. П. Коченковой, Т. В. Поштарёвой, В. П. Симухиной, А. А. Терсаковой и другими учеными, в которых рассматриваются такие аспекты, как формирование культурологических знаний на межпредметной основе и в игровой деятельности. Исследования, посвящённые формированию поликультурной компетентности учителя (Э. Ф. Вертякова, Л. Ю. Данилова, К. О. Омаров, М. Б. Парагульгов, В. П. Симухина, А. А. Терсакова); исследования, посвящённые изучению вопросов поликультурного образования за рубежом (О. В. Воскресенский, О. К. Гаганова, С. Г. Гильмиярова, И. М. Синагатуллин, J. A. Banks, C. I. Bennet, D. M. Gollnik, P. C. Chinn).

Поликультурная компетентность и толерантность являются сегодня основными педагогическими принципами. Основными критериями поликультурной компетентности являются: уровень овладения национальными духовными и культурными ценностями; толерантное отношение к другим культурам; стремление к овладению мировой культурой; уважение к религиозным ценностям других народов; знание своих прав и обязанностей; осознание прав другого человека, умение их ценить, уважать и выполнять; готовность и умение взаимодействовать с представителями других культур; стремление к сохранению и обогащению культурных и духовных ценностей; уровень эстетической и этической культуры.

Поликультурная среда дает возможность глубже изучить и осознать многообразие народов, населяющих мир, ориентировать студентов на ценности культуры, диалога, миропонимания. Поликультурная середа также направлена на изучение формальной и неформальной системы образования и передачи национальных ценностей, традиций, ритуалов, выражающих взгляды и верования разных народов. Теоретическими подходами к формированию поликультурной компетентности необходимо отнести принципы и подходы поликультурного образования; компетентностный подход; технологию обучения.

Мы считаем, что главными компонентами во всех способах формирования поликультурной компетентности являются обмен информацией, взаимодействие и восприятие. Информация, которая послужит для многих видов работ, представляется самими студентами в процессе рассказов о достижениях культуры, традиций своего этноса. Эта же информация служит для представления роли в играх и диалогах, поскольку на ее основании студенты могут представить себя носителями других культур. На основании полученной культурологической информации строится диалог – общение. Общение должно быть организованным с позиции сравнения как обмен мнениями с учетом эмоциональной стороны общения (удивление, восхищение, согласие, несогласие).

По нашему мнению, в формировании поликультурной компетентности иностранных студентов важную роль играют такие аспекты: прагматический, когнитивный и педагогический. Итак, следует отметить, что благодаря прагматическому компоненту у студентов формируется коммуникативная компетентность, что обозначает овладение системой речевых средств, при усвоении которых обеспечивается успешная коммуникативная деятельность

в разных ситуациях общения. Когнитивный компонент - это адекватное использование языка и особенностей культуры в качестве инструмента познания другой культуры, и средств развития межкультурной компетенции. Педагогический аспект определяет внелингвистическое существование поликультурной личности студента-иностранца. Внелингвистичекие качества студентов, которые общаются в межкультурном взаимодействии – это самостоятельность, активность, эмпатия. Так, в основе эмпатии лежит опыт эмоционально-оценочного отношения личности к этнокультурному взаимодействию, проявление толерантности к другому образу мыслей, к иной позиции партнера по общению, умение и желание понимать различное, особенное и общее, универсальное в культурах, в мировосприятии их носителей. Формирование поликультурной компетентности у иностранных студентов предусматривает развитие таких качеств, а именно: терпимость к культуре личности, социума и этноса; гибкость и умение приспособиться к ситуации; умение не осуждать других, а стремиться понять их; способность выносить неопределенность; уважение, демонстрация уважения, расположение к другому; способность к сопереживанию [4].

Важным в теории поликультурной компетентности необходимо выделить межкультурную коммуникацию, основанную на положении диалоговой концепции философского подхода к культуре как сфере межкультурного взаимодействия, созданной М. М. Бахтиным [2], В. С. Библером [3], Ю. М. Лотманом [5], которые развивали идею о всеобщности диалога как универсального способа взаимопонимания людей.

Итак, поликультурная подготовка иностранных студентов должна включать знакомство с культурой и традициями народа, в которой он проживает. Знание народных традиций может помочь выявить общие духовные связи, сложившиеся между народами, а также узнать их историческое прошлое. Содержание плана поликультурной подготовки иностранных студентов должно строиться в соответствии с логикой приобретения ими профессиональной компетентности, органичной составляющей которой является поликультурная компетентность.

Мы считаем, что поликультурная компетентность – это совокупность качеств личности, а также достаточно высокий уровень интеллектуальных знаний, профессиональных умений и навыков, позволяющие осуществлять разные виды деятельности в ракурсе задач поликультурного образования. Философское понимание поликультурного поведения и толерантного сознания означает обусловленность бытия человека и его отношение к миру, способность к диалогическому и поликультурному взаимодействию.

Важным в формировании поликультурной компетентности является поликультурная адаптация, которая является формой социальной адаптации личности. По мнению Б. А. Тюхохова, Н. А. Богатых, необходимо развивать способности студентов и межкультурной жизни, так как эта область с самого начала ориентирует человека к успеху в условиях многокультурного сообщества. Также ученые выделяют стадии поликультурной адаптированности: ассимиляция (полна или частичная утеря исконного состояния); аккультурация (взаимное уподобление и приспособление различных культур и отдельных явлений этих культур); консолидация (сложение нового, более крупного единства на основе ряда мелких родственных общностей); сближение (взаимопроникновение культурных черт различных культурных общностей при сохранении ими основных черт своей специфики) [6].

В структуре поликультурной компетенции Р. Р. Агадуллин выделяет такие элементы: аксиологический, теоретический; технологический; личностный; организационно-коммуникативный; интегративный; адаптивный [1].

По нашему мнению, основными принципами формирования поликультурной компетентности являются: гуманизация, диалог культур, культуросообразность, толерантность, этнопсихологизация, этнопедагогизация, полилингвизм, деятельностный, системности и др.

Формирование поликультурности иностранных студентов должно осуществляется при таких педагогических условиях:

– основой формирования поликультурной компетентности студентов выступают традиции и средства народной педагогики; обеспечивается целостность формирования поликультурной компетентности студентов, выражающаяся в диалектическом единстве национальных и общемировых ценностей; идеи народной педагогики используются в системе общепрофессиональной подготовки студентов с учётом специфики организации образовательного процесса педагогического ВУЗа; осуществляется интеграция систем аудиторной, внеаудиторной и практической подготовки. Реализация этого педагогического условия, на наш взгляд, должна осуществляться в течение всей общепрофессиональной подготовки студентов. Будущие учителя – через познание народного творчества (фольклора) – применяют эти знания в дальнейшей своей профессиональной деятельности. Знание народной культуры способствует развитию этнокультурной установки у будущих учителей и позволяет успешно планировать беседы, концерты, литературно-музыкальные композиции, вечера, классные часы, проявляя творчество и смекалку. Впоследствии они демонстрируют методические умения и мастерство при проведении мероприятий.

– обеспечивается целостность формирования поликультурной компетентности иностранных студентов, выражающаяся в диалектическом единстве национальных и общемировых ценностей. Осуществляется данное условие через изучение спецкурсов, направленные на формирование поликультурной компетентности иностранных студентов педагогических ВНЗ при выполнении самостоятельной, практической и внеаудиторной работы. Целостность национальных и общечеловеческих ценностей будет обеспечиваться благодаря включению в программу профессионального образования наследия не только общепризнанной нивелированной культуры, но и целенаправленного знакомства с народными традициями страны.

– интеграция аудиторной, внеаудиторной и практической подготовки, которая представлена в учебном плане, согласно специальности. Независимо от вида деятельности вся формирующая работа должна строиться на способе погружения иностранных студентов в этнокультурное образовательное пространство. При этом могут использоваться различные формы внеклассной работы, повышающие качество поликультурной готовности студентов: подготовка и проведение народных праздников, вечеров, деловых игр, конкурсов. Иностранные граждане могут заниматься научно-исследовательской деятельностью, готовить и защищать творческие проекты.

Необходимо отметить, что факторами, влияющими на выбор средств обучения в системах аудиторной, внеаудиторной и практической подготовки, являются время обучения; объём требований, которые нужно реализовать; уровень сформированности коллектива студентов; организационные и материально-технические условия; активность и интерес студентов к деятельности и уровень педагогической квалификации преподавателей. Выбор средств зависит от стиля и педагогических отношений между преподавателем и студентами. Применение средств не должно быть шаблонным, они каждый раз должны соответствовать данным условиям.

Педагогические условия должны ориентировать будущих специалистов на формирование поликультурной компетентности, включающей четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятель-ностный и креативно-поисковый. Данные компоненты образуют содержание поликультурной компетентности и соотносятся с критериями оценки успеха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агадуллин Р. Р. Поликультурная профессиональная компетентность современного учителя : [Электронный ресурс] / Р. Р. Агадуллин. – Режим доступа: http:www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2003_5_1/doc_pdf/
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М., 1972.
3. Библер В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер. – Кемерово, 1992.
4. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7.
5. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М., 1992.
6. Тахохов Б. А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов : [Электронный ресурс] / Б. А. Тахохов, Н. А. Богатых. – Режим доступа: http:www.logosbook.ru/VOS/3_2008/24_26.pdf

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS IN TRAINING

© 2012

Dihua Hu, a graduate educational technology department of primary education
South Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushinsky (Ukraine)

Keywords: pedagogical conditions multicultural competency training.

Annotation: The article outlines the pedagogical conditions of multicultural competence of foreign students in vocational training.

УДК 378

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ОБРАТНАЯ СТОРОНА МЕДАЛИ

© 2012

В.Г. Дуняева, магистрант кафедры дошкольной педагогики и психологии
Тольяттинский Государственный Университет, Тольятти

Ключевые слова: кредит, модуль, кредитно-модульное обучение, достоинства кредитно-модульного обучения, недостатки кредитно-модульного обучения.

Аннотация: В статье рассматривается сущность кредитно-модульной системы обучения, ее основные достоинства и недостатки.

В настоящий момент в России идет процесс реформирования системы высшего профессионального образования, вызванный переходом на уровневую подготовку специалистов и введением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Под термином кредитно-модульная система организации учебного процесса рассматривается новую модель организации учебного процесса, которая основана на использовании модульных технологий обучения и зачетных образовательных единиц (зачетных кредитов) [1].

Введение кредитно-модульной системы существенным образом изменяет характер работы преподавателей и интенсивность учебного процесса, делает российскую систему образования более открытой для международного сотрудничества.

Переход к кредитам требует длительной работы, поскольку накопительная система зачетных единиц должна охватывать охватывает все виды учебной работы, включая не только аудиторную нагрузку, но и производственную практику, лабораторную и научно-исследовательскую работу, различные аттестационные мероприятия.

ECTS (European Credit Transfer System – Европейская система взаимозачета кредитов) была введена в 1989 году, в рамках программы Erasmus, ныне являющейся частью программы Socrates. Из ряда систем кредитов в Европе наибольшее признание получила именно система ECTS – кредитная система, которая прошла успешное тестирование и в настоящее время используется по всей Европе. Первоначально ECTS предназначалась для переноса кредитов при переходе студентов из одного учебного заведения в другое. Система облегчала признание периодов обучения за рубежом и таким образом способствовала росту качества и масштабов студенческой мобильности в Европе. За последнее время ECTS эволюционировала в накопительную систему, которая должна быть внедрена на региональном, национальном и европейском уровнях. Это одна из важнейших задач Болонской Декларации, подписанной в июне 1999 года [2].

Болонская декларация упоминает систему ECTS лишь как пример, однако никакой другой европейской системы не появилось. Наоборот, система ECTS быстро распространилась по всей Европе и была включена во многие новые законы о высшем образовании.

После того, как Россия подписала Болонскую декларацию, возникла необходимость перехода на общеевропейские стандарты образования. Министерство образования РФ рекомендовало пересчитывать учебную нагрузку в кредиты (Информационное письмо Минобразования России от 28.11.2002 г. № 14-52-988ин/13) путем простого деления общей (аудиторной и самостоятельной) учебной нагрузки в семестре на 36 (36 часов общей нагрузки в неделю). Нормативной базой перехода российских вузов к использованию кредитной системы является также «Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц», принятое Министерством образования РФ 09.03.2004, № 15-55-357ин/15 [2].

При расчетах трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах необходимо исходить из следующего:

1. Одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам).
2. Максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, т.е. 1,5 зачетные единицы.
3. Расчет трудоемкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления ее трудоемкости в академических часах на 36 с округлением до 0,5 по установленным правилам. Зачет по дисциплине и трудоемкость курсовых проектов (работ) входят в общую трудоемкость дисциплины в зачетных единицах.
4. Одна неделя практики выражается 1,5 зачетными единицами.
5. Один семестровый экзамен выражается 1 зачетной единицей (3 дня подготовки и 1 день на экзамен).
6. Трудоемкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведенных на нее недель: 1 неделя соответствует 1,5 зачетным единицам.

Применение в высшей школе системы зачетных единиц отрывает возможность позитивного преобразования учебного процесса в целях:

1) Индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, предоставляющей студентам возмож-

ность составления индивидуальных учебных планов, свободного определения последовательности освоения дисциплин, самостоятельного составления личных семестровых расписаний учебных занятий;

2) Стимулирование балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности студентов;

3) Формирования и постоянного развития учебных планов, программ и стандартов содержания образования;

4) Предоставление преподавателям академических свобод, в том числе, права свободного выбора методики обучения;

5) Экономических расчетов размера платы за обучение и заработной платы преподавателей;

6) Формирование бюджетов доходов и расходов структурных образовательных подразделений образовательных учреждений;

7) Определяющими элементами системы зачетных единиц являются индивидуально-ориентированная организация учебного процесса и стимулирующая балльно-рейтинговая система оценки учебной деятельности [2].

В процессе обучения каждый студент зарабатывает кредиты, которые являются мерой трудоёмкости деятельности студента. Данная система также предполагает проектную форму обучения – разработку и защиту индивидуальных или групповых проектов по актуальной тематике. Другими достоинствами этой системы являются: меньшее количество одновременно изучаемых дисциплин, индивидуализация педагогического процесса, практическая направленность, а также раскрытие творческих способностей студентов. В современных условиях данная система позволяет обучать более мобильных, компетентных и востребованных специалистов.

Характерными чертами кредитной системы обучения являются:

- введение системы кредитов для оценки трудозатрат обучающихся и преподавателей по каждой дисциплине учебного плана;
- свобода выбора обучающимися факультативных дисциплин; свобода выбора обучающимися преподавателя (при условии достаточного количества ППС в вузе или в данном населенном пункте);
- непосредственное участие обучающегося в формировании своего индивидуального учебного плана;
- создание специальных академических служб – института тьюторов;
- широкие полномочия факультета в организации учебного процесса (определение и учет видов педагогической нагрузки ППС);
- хорошее учебно-методическое и информационно-техническое обеспечение учебного процесса [3].

Кредитно-модульная система организации учебного процесса призвана обеспечить положительное решение следующих задач:

- деление учебного материала на модули с проверкой усвоения каждого модуля;
- использование более широкой шкалы оценки знаний;
- повышение объективности оценки знаний;
- стимулирование систематической самостоятельной работы студентов на протяжении семестра;
- внедрение здоровой конкуренции в обучении.

Таким образом, роль зачетных единиц не сводится к измерению академической нагрузки в более крупных единицах по сравнению с академическим часом. Их использование в учебном процессе имеет более широкое назначение. Зачетные единицы позволяют:

- учитывать для данной учебной дисциплины относительную значимость занятий различного вида: лекционных, семинарских, лабораторных и др.;
- определять значимость той или иной дисциплины, изучаемой студентом, и её относительный вклад в средний балл, получаемый им по окончанию определенного периода обучения;
- ранжировать студентов по итогам обучения и устанавливать индивидуальный рейтинг каждого из них.

Следовательно, введение кредитов и модулей учебных дисциплин позволяет студентам учиться по индивидуальным планам, самостоятельно выстраивая свою образовательную траекторию; позволяет студентам проходить часть своего обучения в вузах других стран. И, несомненно, моделирование индивидуальной траектории образования является неотъемлемой и важной частью учебного процесса [4].

Однако очевидный успех в распространении системы кредитно-модульного обучения вовсе не означает, что она является во всех отношениях безупречной, и необходимо лишь вовлечь в процесс ее использования до сих пор не охваченные ею страны. Как в Европе, так и в остальном мире остается немало критиков такой организации учебного процесса. Проблемы введения кредитно-модульной системы в высших учебных заведениях рассмотрены во многих современных научно-методических публикациях [3].

К недостаткам кредитно-модульного образования можно отнести: фрагментарность знаний выпускников, неизбежно проистекающую из внутренней завершённости отдельных модулей; некритичное восприятие зарубежного опыта в ущерб отечественным традициям; выхолащивание традиционных форм преподавания (лекций и семинаров); понижение роли преподавателя в учебном процессе; излишнюю ориентированность на практику, едва ли совместимую с действительно широким и глубокими фундаментальными знаниями по избранному профилю обучения [5].

Кредитно-модульная система требует большого самоконтроля студента, т.к. ему самому приходится планировать свою индивидуальную образовательную программу, что зачастую представляет особую сложность для современной молодежи. Также в связи с перераспределением учебной нагрузки, произошло увеличение доли самостоятельной работы студентов, чем учащиеся явно не довольны [6]. Преподавателями отмечается невозможность самостоятельного изучения студентами большого количества теоретического материала, даже невысокого уровня сложности.

Внедрение кредитно-модульной системы обучения приводит к увеличению объема информации о ходе учебного процесса, ее обработки и хранения. В период межсессионной аттестации преподаватели заполняют ведомости, подготовленные деканатом, ведомости с результатами последней межсессионной аттестации представляются в деканат, деканат на основании ведомостей рейтинг-контроля по дисциплинам определяет интегральный рейтинг студента. Поэтому для успешного функционирования КМС необходимо обеспечить сопровождение учебного процесса соответствующей системой автоматизированного документооборота [7].

Таким образом, кредитно-модульная система не является на данном этапе развития образования приоритетной технологией организации обучения в высшей школе. Однако, она, как и многие другие, имеет свои достоинства и недостатки, имеет реальные причины неработоспособности на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Качество высшего образования и система зачетных единиц // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 14-18.

2. Методические рекомендации по внедрению в вузе системы зачетных единиц (кредитов) / Государственный университет управления, Центр качества : [сост. О.В. Давыдова, В.И. Звонников, М.Б. Челышкова] – М.: ГУУ, 2010. – 50 с.

3. Буслюк Г.Е., Андреенко Р.Е., Колечёнок А.А. Модульное обучение. Минск: Красико-Принт, 2007. 176 с.

4. Кузнецова Е.И., Кравец А.Г. Моделирование кредитно-модульной структуры индивидуальной траектории обучения студента / Известия Волгоградского государственного технического университета. - 2009. Т. 6. - № 6.

С. 99-102.

5. Курина, В.А. Внедрение кредитно-модульных систем в вузах России на современном этапе / В. А. Курина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого–педагогические науки. - 2011. - №1. - С. 67 - 75

6. Гаргай, В. Б. Идея кредитно-модульного обучения в России: опыт надежд и поражений / В. Б. Гаргай // Мир науки, культуры, образования. – 2010. - №6. – С. 121

7. Хоботова, Э. Б. Возможности совершенствования кредитно-модульной технологии обучения / Э. Б. Хоботова // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. – 2009. - №45. – С. 7-9

8. Смольянинова, Ю.В. К проблеме внедрения балльно-рейтинговой системы в вузе / Ю. В. Смольянинова // Экономика. – 2010. - вып. 5. - С. 64

CREDIT AND MODULAR SYSTEM OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION: REVERSE OF THE MEDAL

© 2012

V.G. Dunyaeva, undergraduate of chair of pre-school pedagogy and psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: credit, module, credit and modular training, advantages of credit and modular training, shortcomings of credit and modular training.

Annotation: In article the essence of credit and modular system of training, its main merits and demerits is considered.

УДК 373

СТРУКТУРА ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

© 2012

О.В. Дыбина, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дидактический комплекс, подготовка студентов, окружающий мир, принципы, дидактические материалы.

Аннотация: Рассматривается дидактический комплекс как основа подготовки студентов вуза к ознакомлению дошкольников с окружающим миром. Раскрываются принципы, структура дидактического комплекса.

Наиболее перспективными в проектировании дидактических систем, устойчиво гарантирующих качество подготовки специалистов к будущей профессиональной деятельности, являются дидактические комплексы. Комплекс (от лат. complexus – связь, сочетание) представляет собой совокупность предметов или явлений, составляющих одно целое.

В педагогической науке дидактические комплексы рассматриваются как основа дидактической системы при подготовке специалистов. Дидактические комплексы включают в себя учебные планы и программы, государственные образовательные стандарты, учебники и учебные пособия, тематические планы занятий, разнообразный дидактический материал.

Исследование и разработка дидактических комплексов, направленных на интеграцию, преемственность и оптимизацию педагогического процесса подготовки специалистов, должны проводиться с использованием ряда методологических подходов. Ведущим подходом является сочетание социоцентрической и антроцентрической моделей подготовки современного специалиста.

К теоретическим основам создания дидактических комплексов относим методологию системного подхода и педагогического проектирования. Каждый дидактический комплекс должен представлять собой целостную педагогическую систему, целенаправленно спроектированную. Именно такой дидактический комплекс может стимулировать творческую активность каждого студента.

Для подготовки студентов к ознакомлению детей с окружающим миром был разработан дидактический комплекс, который включает: учебную программу и тематический план; план изучения дисциплины; курс лекций; учебные пособия для семинарских, практических, лабораторных занятий и самостоятельной работы студентов; методический материал для текущего контроля. В процессе разработки дидактического комплекса учитывались: учебный план по направлению 050700.62 Педагогика, требования государственного стандарта и квалификационная характеристика подготовки специалистов дошкольного образования.

Дидактический комплекс основан на общепедагогических принципах – научности, систематичности, последовательности и доступности и специфических принципах – целостности, системности, междисциплинарности, интеграции, динамичности, гуманизации, индивидуализации и дифференциации. Принципы отражают объективные закономерности в содержании современного образования специалистов дошкольного профиля, в интеграции различных областей знания и связи целей проектирования с определением средств и достижением конкретного результата. Рассмотрим некоторые более значимые для нас принципы.

Принцип системности позволяет рассматривать инвариантные и вариантные элементы содержания подготовки как единое целое с многообразными связями внутри них.

Принцип целостности определяет полноту необходимых теоретических и практических знаний и умений в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования, их согласованность с частными целями подготовки к ознакомлению детей с окружающим миром.

Принцип междисциплинарности и принцип интеграции ориентируют содержание подготовки на связь с различными дисциплинами учебного плана (особенно с дошкольной педагогикой, детской психологией, теориями и технологиями дошкольного образования).

Принцип динамичности требует постоянного учета новых тенденций и изменений в психолого-педагогическом и методическом образовании.

Принцип гуманизации предполагает включение в подготовку потребностей, интересов и перспектив развития личности студентов.

При проектировании содержания образования специалистов дошкольного образования главным направлением курса для студентов по ознакомлению дошкольников с окружающим миром было выбрано решение профессиональных задач.

Учебный материал был скомпонован по разделам (например, «Общие вопросы теории ознакомления дошкольников с окружающим миром»; «Предметный мир», «Мир взрослых» и т.д.), каждый из которых является относительно самостоятельным, логически завершенным блоком учебной информации, что удобно для системного изуче-

ния и целостного представления. При этом каждый блок содержит инвариантную и вариантную части, обусловленные характером специальности (воспитатель, методист, заведующий).

Информационное содержание учебного процесса можно представить в виде обобщенного учебного текста, определяющего характер и содержание самостоятельной деятельности студентов. Учебники и учебные пособия – важные средства педагогической деятельности, однако до сих пор их огромные потенциальные возможности не используются.

Проблема учебников и учебных пособий нового поколения в последние годы активно обсуждается в педагогической литературе. Традиционные учебники не отражают требований государственных стандартов высшего профессионального образования, не соответствуют новым технологиям обучения. В настоящее время сложились противоречия между стремительным усложнением всех аспектов профессиональной деятельности, острой потребностью в овладении большим объемом разноплановых знаний и ограниченными возможностями человеческого мозга, низкой производительностью труда обучающихся. Противоречия приводят к парадоксальным ситуациям: человеку зачастую не хватает жизни, чтобы приобрести такой запас общепрофессиональных и общекультурных знаний, какой необходим с точки зрения объективных потребностей общества.

Анализ работ (В.П. Беспалько, В.И. Андреев, Л. Тюрина и др.), рассматривающих назначение учебников и требования к ним, дает право считать, что учебное пособие «Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью» (С.А. Козловой) соответствует основным направлениям и развитию научной мысли, ее современному состоянию [1]. Оно обладает достаточным дидактическим уровнем, обучающим потенциалом, что позволяет улучшить содержание лекционных и семинарских занятий, стимулировать самостоятельную работу. Кроме того, в нем четко обозначены темы, имеются интересные дополнительные материалы, помогающие более полному изучению тем, литература. Учебное пособие вписывается в научную педагогическую концепцию автора и ее учеников (О.В. Дыбиной, Г.Н. Гришиной, А.Ш. Шахмановой и др.) и удовлетворяет требованиям, предъявляемым к организации учебного процесса в настоящее время и в перспективе. Кроме того, пособие содержит задания по обучению моделированию и адаптировано к основному профилю специальности. Учитывая «характер приложения и структуру содержания», учебное пособие относится к авторским (курс лекций для данной специальности) и в то же время является альтернативным (содержание соответствует собственной учебной программе).

Для успешной самостоятельной работы необходимо, чтобы студенты имели представление о методах и возможных результатах решения учебно-познавательных и практических задач, входящих в изучаемый курс. Для этого следует определить цели обучения, представляющие собой иерархию типовых задач и проблем, решать которые должен научиться каждый студент. Цели обучения будут служить ориентиром в самостоятельной работе. Помочь будущим воспитателям лучше ориентироваться в структуре курса и рационально планировать свою работу могут методические пособия, которые раскрывают план и программу всей работы преподавателя и студента по овладению материалом данной дисциплины.

Дидактические материалы, созданные на основе применяемой технологии, на практике обладают большими возможностями для развития самостоятельности студентов, творческого отношения к усвоению курса. Для организации самостоятельного, творческого усвоения знаний были составлены и изданы ряд методических разработок. К ним относятся следующие книги О.В. Дыбиной [2, 3 и др.]. Учебные пособия написаны с учетом принципов последовательности, доступности и наглядности, имеют профессиональное направление. Пособия имеют особую структуру изложения материала, в них не приводятся второстепенные сведения. Компоновка учебного материала по темам и разделам обусловлена внутренней логикой дисциплины, учебным планом, сроками изучения дисциплины и продолжительностью семестра, а также междисциплинарными связями (дошкольной педагогикой, детской психологией и т.д.). Такое построение курса способствует развитию системного мышления благодаря интеграции знаний от отдельных фактов и отношений к более широким обобщениям и установлению закономерностей.

Для интенсификации учебной деятельности созданы специальные комплексы учебных пособий, с помощью которых студент организует свою деятельность по изучению рассматриваемой дисциплины. Так, вовлечению студентов в активную самостоятельную работу на практических и лабораторных занятиях способствуют учебные пособия [2, 3 и др.]. В пособиях четко сформулирована цель каждого практического занятия, описываются задачи, которые будущий воспитатель должен научиться решать на конкретном занятии, предлагаются вопросы для обсуждения и учебно-исследовательские задания, раскрываются необходимые теоретические предпосылки, приводится литература (основная и дополнительная).

Данные пособия студенты могут использовать для работы вне аудитории, для самостоятельного изучения материала, т.е. они являются своего рода самоучителем. В них предлагается прочитать, проанализировать, законспектировать темы, раскрывающие теоретические вопросы определенного раздела (например, научные основы познания окружающего мира), и выполнить специальные задания, помогающие усвоить основы теории и закрепить полученные знания.

Овладение теоретическим материалом происходит и при его применении для решения практических профессиональных задач: составить план-алгоритм для детей старшего дошкольного возраста по изучению темы «Я – преобразователь рукотворного мира»; предложить методы и приемы, способствующие повышению интереса детей к занятию на тему «Путешествие в прошлое предметов» (на материале разных предметов рукотворного мира); разработать план по «доминирующей цели»: развить эмоционально-оценочное восприятие и осмысление рукотворного мира; составить собственную программу ознакомления с предметным миром, определив свой принцип построения содержания, и обосновать предложенный вариант программы и т.д. Содержание пособий ориентирует студентов при выполнении заданий на использование комплекса методов, но предпочтение отдается тем, которые в большей мере затрагивают когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы дошкольников. Студентам рекомендуется при отборе видов труда учитывать преобразующий характер деятельности взрослых, возможность переноса содержания труда взрослых в деятельность детей, наличие продуктов труда человека в близком окружении дошкольников, возможность показать творческое отношение к труду (заинтересованность, профессионализм, умелость, выдумку, самостоятельность).

В пособия включены задания, направленные на изучение состояния проблемы (ознакомления с предметным миром) в массовой практике. Например, студентам предлагается проанализировать содержание работы дошкольных учреждений по ознакомлению дошкольников с человеком – преобразователем предметного мира, изучить планы учебно-воспитательной работы в группах на основе следующих вопросов:

1. Как проводится работа по формированию отношения к взрослому и его деятельности творческого характера?
2. Какова программа ознакомления детей дошкольного возраста с предметным миром?
3. Используется ли предметное окружение для развития у детей интереса к взрослому – преобразователю рукотворного мира?
4. Какими методами, средствами и формами достигается решение поставленных задач?

5. Осуществляется ли преемственность со школой в ознакомлении с предметным миром?

6. Используют ли содержание темы «Мы и вещи» программы «Окружающий мир» в начальной школе Н.Ф. Виноградовой с целью преемственности в ознакомлении старших дошкольников с предметным окружением?

При этом у студентов вырабатываются навыки профессиональной деятельности, навыки самоконтроля, самоуправления познавательной деятельностью.

Заканчивая с помощью таких пособий-самоучителей изучение данного раздела (предметный мир) учебной дисциплины, студенты знакомятся с приемами итогового контроля, которые позволяют им понять, достигнуты ли цели обучения. Например, использовались контрольные вопросы типа:

1. Как доказать, что умение видеть возможности преобразовывать предметы, желание реализовывать эти возможности зависят от глубины, содержания, длительности и устойчивости контактов с творческим взрослым и их эмоциональной насыщенности?
2. Почему сведения о предметном мире, предложенные в программах 1984, 1985, 1987 годов, затрудняют осознание ребенком связи между предметом и деятельностью человека по его преобразованию?
3. По какому принципу строится на третьем и четвертом этапах ознакомления с рукотворным миром тактика педагогического руководства?
4. Как доказать, что осмысленность восприятия позволит детям видеть не статичность предметов и их признаков, подвергающихся эстетическим и функциональным изменениям?
5. Что обеспечивает способность детей к структурному способу анализа?

Для эффективности самоконтроля необходимо наличие большого числа приемов и средств (схем, моделей, контрольных вопросов и т.д.).

Активизировать самостоятельную работу студентов помогает систематический рубежный контроль – контрольные работы, проводимые после изучения определенных разделов курса. Для этого по каждому разделу создан комплект заданий с комментариями. Конечно, есть необходимость (но это в перспективе) иметь к такому комплекту заданий соответствующие программы и для контроля использовать компьютерную технику.

Контроль эффективен только тогда, когда человек готов к нему. Целесообразно сделать график проведения контроля свободным, чтобы у студентов была возможность самим определить степень своей готовности к контролю знаний и выбрать время его проведения в пределах сроков, установленных учебным планом.

Оценка уровня подготовки обучаемых – один из главных аспектов любой системы образования. Важным звеном оценки является тестовый контроль знаний. Область применения тестового педагогического контроля знаний в высшей школе весьма обширна. В качестве основных направлений использования тестов можно выделить следующие:

- эффективная оценка текущих результатов образования и самообразования;
- определение уровня остаточных знаний по предмету;
- объективный контроль качества учебного процесса в целом;
- сравнительный анализ качества образования среди выпускников вузов;
- комплексная оценка качества подготовки абитуриентов при приеме в вуз;
- массовая проверка знаний студентов при их отборе для обучения в соответствии с образовательными программами различных уровней;
- проведение аттестации вузов.

Каждому направлению соответствует свой подход к пониманию роли тестов, целей и научной организации тестового контроля. Самое трудное при разработке педагогического теста – это корректное обоснование его содержания. При выборе содержания тестов учитывается следующее:

- значение и научная достоверность учебного материала;
- соответствие содержания теста уровню современного состояния изучаемой дисциплины;
- возрастающая трудность учебного материала;
- вариантность, системность, комплексность и сбалансированность содержания теста;
- соответствие содержания форме.

Другим важным моментом при разработке теста является выбор его формы (закрытый, открытый, на соответствие, на установление правильной последовательности). Форма теста ограничивает содержание, т.е. не всякое содержание можно выразить в форме теста. Преодолеть эти трудности можно путем разработки дополнительных вопросов, помогающих ответить на основной вопрос теста. Выбор содержания и формы тестов определяется целью тестирования. Разработанные нами по каждому разделу или теме учебной дисциплины наборы тестов включаются в комплекс средств контроля подготовки студентов к профессиональной деятельности. Приведем примеры некоторых тестов (студентам предлагается несколько ответов, они должны выбрать правильный ответ):

1. Чтобы обосновать возможность использования предметного мира для формирования творчества у детей необходимо:
   а) раскрыть потенциальные возможности предметного мира;
   б) охарактеризовать психофизиологические особенности детей дошкольного возраста, определяющие возможность восприятия и осмысления предметного мира как продукта творческой мысли человека.
2. Готовность ребенка 3 – 4 лет к оперированию образами и представлениями:
   а) расширяет границы познания предметов, ребенок пытается определить назначения вещей, подходит к установлению связей между внешними признаками и назначением объекта;
   б) обеспечивает ребенку систематизацию представлений.
3. В мотивационно-потребностной сфере старшего дошкольника происходят изменения:
   а) возникают новые типы деятельности, происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для отношений взрослых к деятельности, самоутверждение, самовыражение, общественно полезные мотивы труда;
   б) является желание участвовать в изменении внешнего вида, функции предмета, создавать свое, оригинальное.
4. Ребенку 5 – 7 лет позволяет видеть и осознавать подвижность предметов и их признаков:
   а) осмысленность восприятия с ярко выраженными элементами мыслительной деятельности;
   б) углубление и дифференциация чувств (этических, интеллектуальных, моральных).

В процессе освоения курса с помощью созданного дидактического комплекса у студентов формируется качественно новый взгляд на возможности ребенка и свою роль в становлении его личности. Несмотря на то, что информативность методики велика, знания, которые будут усваивать дети, носят вторичный характер: первично отношение, осознание приобретаемого социального опыта. Такая установка концептуально меняет подходы к организации работы с детьми, чему и следует научить студентов.

При использовании всех элементов дидактического комплекса у будущих специалистов складывается целостное представление о специфике содержания, методах и формах педагогической работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с окружающим миром.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А.

Козлова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

2. Дыбина, О.В. Поисково-познавательная деятельность детей дошкольного возраста. Учебное пособие для студентов факультета дошкольного воспитание. - Гриф УМО – Москва-Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2002. – 131 с.

3. Дыбина, О.В. Рукотворный мир: Игры-занятия для дошкольников. - 2-е изд., испр. и доп. - Гриф МО – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.

THE STRUCTURE OF THE DIDACTIC OF COMPLEX TEACHING UNIVERSITY STUDENTS TO ACQUAINT PRESCHOOLERS WITH THE SURROUNDING WORLD

© 2012

***O.V. Dybina*,** doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pre-school pedagogics and psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: teaching students, complex, preschoolers with the surrounding world, principles, didactic materials.

Abstract: Discusses the complex as a teaching university students to acquaint preschoolers with the surrounding world. Reveals the principles and the structure of the complex.

УДК 378.147

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

© 2012

***О.А. Еник*,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная готовность, математическое развитие дошкольников, технологии математического развития дошкольников.

Аннотация: Современный период в развитии системы образования характеризуется сменой образовательной парадигмы, разнообразием типов образовательных учреждений, развитием альтернативных педагогических систем и переходом от массово-репродуктивных форм и методов обучения к личностно-ориентированным, индивидуально-творческим. Общество нуждается в педагогах, способных анализировать и конструировать логику педагогического процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, воплощать и создавать новые педагогические технологии.

Актуальность темы исследования определяется с тем, что современный период в развитии системы образования характеризуется сменой образовательной парадигмы, разнообразием типов образовательных учреждений, развитием альтернативных педагогических систем и переходом от массово-репродуктивных форм и методов обучения к личностно-ориентированным, индивидуально-творческим.

В связи с этим возникла потребность в педагогах, способных анализировать и конструировать логику педагогического процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, воплощать и создавать новые педагогические технологии.

Все это необходимо учитывать при повышении требований к качеству подготовки специалистов для дошкольного воспитания. Современному детскому саду нужен педагог, способный не только давать знания, формировать умения и навыки, но и строить свою работу на знании и учете способностей и возможностей ребенка и умении прогнозировать его дальнейшее развитие.

Важное место в профессиональной подготовке специалистов для дошкольного воспитания отводится формированию готовности студентов по курсу «Теории и технологии математического развития дошкольников». Обучение математике является мощным фактором интеллектуального развития дошкольника, формирования его познавательных и творческих способностей. Характер и эффективность математического развития в дошкольном возрасте становится фактором успешности дальнейшего обучения математике в школе.

Система обучения, сложившаяся в дошкольных образовательных учреждениях, как указывают ряд исследователей (Т.И. Ерофеева, Н.И. Непомнящая, А.А. Смоленцева, Е.И. Щербакова [7] и др.), недостаточно ориентирована на развитие умственных способностей и познавательных интересов детей в процессе изучения математики, что приводит к потере интереса, безразличному отношению к учению уже в дошкольном возрасте и отрицательно влияет на весь ход развития личности. Одной из причин этого явления является неумение воспитателя осуществлять математическое развитие дошкольников, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей. Является общепризнанным сегодня и то, что обучение дошкольников математике носит однообразный по содержанию, ритму, темпу, методам и формам характер и зачастую превращается в жесткий регламентированный процесс.

Исследования, проведенные в дошкольных образовательных учреждениях г.Тольятти показали, что математическое развитие в них сводится, как правило, к формированию у дошкольников некоторых математических представлений и понятий; недостаточное внимание уделяется формированию логических структур мышления, развитию креативных способностей, связи математического образования с их практическим опытом, что не соответствует социальному заказу современной школы.

В соответствии со сложившейся в течение длительного времени практикой преобладания фронтальных форм работы с детьми, воспитатели в основном ориентированы на проведение обучающих занятий, а не на целенаправленное математическое развитие дошкольников в процессе повседневного общения с ними. Осуществляя свою профессиональную деятельность, воспитатели соотносят ее с требованиями методики, ориентируются в процессе обучения на «среднего ребенка», игнорируя при этом реальную ситуацию его развития.

Причины названных недостатков необходимо искать в слабой профессиональной готовности воспитателей дошкольных учреждений к работе по обучению дошкольников математике.

Все это и делает актуальной проблему формирования качественно более высокой профессиональной подготовки студентов направления 050400.62 – Психолого-педагогическое образование по курсу «Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста». Целями курса являются:

- научное понимание процесса обучения как активной деятельности, направленной на математическое развитие ребенка;

- переход от репродуктивного типа обучения на развивающий, предусматривающий перестройку всей системы образовательной работы в детском саду с учетом интере-

сов и познавательных возможностей каждого ребенка;

- вариативность программ и методического обеспечения, предполагающих дифференциацию и индивидуализацию обучения, и достаточно высокий уровень развития детей.

В этом контексте цель обучения заключается в обеспечении развития ребенка и рассматривается как возможность приобретения им знаний и использования их в жизни.

Руководствуясь этой целью воспитатель раскрывает перед ребенком средства и способы познания мира, формирует основу личностной культуры, в том числе основу культуры познания. В этих условиях значительно возрастают требования к профессиональной подготовке воспитателя, осознанию им сути математического развития дошкольников, пониманию тех требований, которые предъявляются к изменениям в личности ребенка под влиянием обучения и воспитания, когда учитываются не только возрастные, но и индивидуальные особенности детей.

В русле данной проблемы представляют интерес исследования, посвященные профессиональной готовности воспитателей дошкольных учреждений к работе по различным разделам воспитания и обучения детей (В.В. Абашина [1], О.В. Дыбина [2]. Л.И. Зорило, У.Ш. Ибрагимова; З.И. Нестерова, Т.Н. Таранова, Н.Л. Московская, Е.А. Сидякина и др. [6]).

Психолого-педагогические основы процесса формирования профессионально значимых умений и навыков воспитателя дошкольных учреждений раскрыты в работах Т.И. Ерофеевой, М.А. Ковардаковой, В.И. Логиновой, Л.Г. Семушиной, Н.П. Ставриновой и др.

Однако, анализ литературных источников, а также изучение состояния проблемы математического развития дошкольников в существующей теории и практике показывает, что имеющаяся научная база еще недостаточно используется для совершенствования технологий обучения дошкольников математике в процессе профессиональной подготовки студентов по дошкольному воспитанию, что служит определенным противоречием в практике обучения.

Налицо также явный разрыв между достижениями современной педагогической теории и ее практическим применением. Это противоречие возможно преодолеть, если при разработке технологии обучения по дисциплине выявить оптимальные условия и пути перехода от теоретической модели к реальной педагогической технологии, обеспечивающей более эффективный результат обучения. Полученные при этом результаты и выявленные условия повышения эффективности процесса обучения одной дисциплине в соответствии с известными педагогическими закономерностями возможно будет перенести на обучение другим дисциплинам при подготовке специалистов дошкольного воспитания.

В психолого-педагогических исследованиях рассматривается категория «профессиональная готовность педагога», которая выступает в качестве цели и результата подготовки студентов по курсу «Теории и технологии математического развития дошкольников». В результате анализа психолого-педагогической литературы, посвященной этой категории можно сделать вывод о том, что, несмотря на различные подходы к профессиональной деятельности «профессиональная готовность» рассматривается как предпосылка, обеспечивающая эффективное выполнение выпускником вуза основных функций учителя и воспитателя.

Анализ исследований, связанных с определением теоретической модели деятельности старшего воспитателя (В.В. Абашина [1], В.И. Логинова, Л.Г. Семушина, Л.В. Поздняк и др.), а также исследований, в которых рассматриваются разные аспекты готовности педагога к профессиональной деятельности (О.В. Дыбина [2], М.А. Ковардакова, Е.А. Сидякина [6] и др.) позволил нам квалифицировать модель готовности студентов по курсу «Теории и технологии математического развития дошкольников» как единство трех структурных компонентов: мотивационно-личностного, содержательного и деятельностного (рис. 1).

Наиболее значимым компонентом учебно-воспитательного процесса является содержание образования и обучения. В содержании курса «Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста» (на основании исследований В.В.Абашиной [1], О.А. Еник [3, 4], З.А. Михайловой [4]) включены: 1) инвариантная часть, которая рассматривает современные математические концепции; 2) вариативно-специальная (обязательная) часть, включающая в себя аспекты теории и технологий математического развития дошкольников, связанные со спецификой образовательной деятельности педагога; 3) вариативно-индивидуальная (факультативная) часть, которая содержит аспекты теории и технологии математического развития дошкольников в зависимости от индивидуальных особенностей и склонностей студентов и направленную на удовлетворение их образовательных потребностей.



Рис.1. Модель готовности студентов курсу «Теории и технологии математического развития дошкольников»

Исходя из того, что критерием готовности к любой деятельности, в том числе и готовности к работе по математическому развитию дошкольников, является формирование определенных умений, в основу построения курса положена концепция взаимосвязи теории и практики. С этим критерием связана сформированность общепедагогических и специальных умений, включающих в себя математические, психолого-педагогические и методические знания, являющиеся той основной целью, ради которой данный предмет включен в учебный план направления 050400.62 – Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика дошкольного образования». В связи с этим, важной задачей подготовки студентов является использование такой технологии обучения, которая ориентирует студентов на повышение их интеллектуального потенциала, на формирование теоретико-практическою мышления, позволяющего быстро адаптироваться к профессиональной деятельности, - это кредитно-модульная система организации учебного процесса, реализуемая с использованием виртуальной информационно-коммуникационной среды «Образовательный портал», в рамках ФГОС ВПО.

Разработанная технология кредитно-модульной системы организации учебного процесса обеспечивает эффективную реализацию ООП в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, что позволяет, используя возможности образовательного портала:

- студентам:

- выбирать свою индивидуальную образовательную траекторию: записываться на курсы по выбору с учетом приоритетов, формировать свой Индивидуальный учеб-

ный план;

- отслеживать свою успеваемость и рейтинг в баллах;
- получать объективную оценку своей работы в течение семестра по заранее известным критериям;
- получать консультации преподавателя в форуме; проходить тестирования и тесты-тренинги;
- просматривать свое расписание занятий;
- иметь доступ ко всем учебно-методическим материалам по дисциплинам в электронном виде и др.;
- преподавателям:
- иметь свое виртуальное рабочее место для разработки рабочих программ дисциплин, размещения учебно-методических материалов;
- выставлять и контролировать посещаемость и успеваемость студентов в баллах;
- формировать и распечатывать ведомости автоматически и др.;
- администрации вуза:
- обеспечить качественное планирование учебного процесса;
- осуществлять мониторинг реализации учебного процесса в режиме on-line;
- обеспечить «прозрачность» обучения и др.

Эффективность организации учебного процесса по курсу «Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста» с применением данной технологии показало, что:

- успеваемость студентов по результатам накопительного рейтинга (> 70 % студентов имеют положительную оценку);
- индивидуальный подход к итогам работы каждого студента; возможность дифференцированной оценки всех видов работ студентов: учет систематической и последовательной работы студента; контроль за степенью усвояемости материала.

Повышение качества учебно-методической работы преподавателя: применение современных образовательных технологий и разработанные электронные учебные и учебно-методические пособия.

1. Готовность студентов по курсу «Теории и технологии математического развития дошкольников» представляет собой модель, интегрирующую мотивационно-личностный, содержательный и деятельностный компоненты.

Мотивационно-личностный компонент предполагает наличие установки на целенаправленное осуществление математическою развития, основанного на гуманном отношении к ребенку и личностную готовность студентов к данному виду деятельности.

Содержательный компонент готовности представляет интеграцию общекультурных, психолого-педагогических и предметных знаний, важнейшими среди которых являются знания о современных концепциях математики как науки, психолого-педагогических и дидактических основах процесса формирования математических представлений, классических и современных концепциях математического развития дошкольников.

Деятельностный компонент готовности включает в себя умения необходимые для осуществления математического развития дошкольников. Важнейшими умениями здесь являются: умение диагностировать уровень математического развития дошкольников, выбирать содержание обучения и эффективный путь воздействия на математическое развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, переносить ранее полученные знания и умения в новые нестандартные ситуации.

2. Выявлены следующие педагогические условия в системе профессиональной подготовки студентов по курсу «Теории и технологии математического развития дошкольников»:

- совершенствование профессиональной подготовки студентов за счет проблематизации содержания образования по курсу «Теории и технологии математического развития дошкольников», интеграции данного курса с психолого-педагогическими и специальными дисциплинами;
- применение *кредитно-модульной системы организации учебного процесса.*

3. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы профессиональной подготовки студентов по курсу «Теории и технологии математического развития дошкольников». Более глубокому изучению могут быть подвергнуты педагогические условия, способствующие оптимизации процесса профессиональной подготовки студентов по технологиям математического развития дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашина В.В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к управлению математическим развитием дошкольников: Дисс. канд. пед. наук. – Сургут, 1998, 178 с.
2. Дыбина О.А. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром. Автореф. дисс. д. пед. наук. - Москва, 2002, 45с.
3. Еник О.А. Проблемы профессионального математического образования студентов факультетов дошкольного воспитания: дисс. канд. пед. наук. - Тольятти, 2000, 211 с.
4. Еник О.А. Проблемы профессионального математического образования студентов факультетов дошкольного воспитания: автореф. канд. пед. наук. - Тольятти, 2000, 24 с.
5. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста: учебное пособие. – СПБ., 2008, 388 с.
6. Сидякина Е.А. Формирование готовности студентов вуза к экономическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста: автореферат диссертации канд. пед. наук. – М., 2006., 24с.
7. Щербакова Е.И. Методика математического развития детей дошкольного возраста: учебное пособие. – М., 1998, 196с.

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR THE WORK ON THE INSTRUCTION OF PRESCHOOLERS IN MATHEMATICS

© 2012

O.A. Enik, the candidate of pedagogical sciences, the docent of the department of pre-school pedagogy and psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: professional preparation, professional readiness, the mathematical development of preschoolers, technology of the mathematical development of preschoolers.

Annotation: Contemporary period in the development of formation system is characterized by the change of educational paradigm, by the variety of the types of educational establishments, by the development of alternative pedagogical systems and by passage from the mass- reproductive forms and the methods of instruction to personal- those oriented, individual- creative. Society needs teachers, capable of analyzing and of constructing the logic of pedagogical process in accordance with the age-qualification and specific features of children, of personifying and of creating new pedagogical technologies.

УДК 37.0

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ

© 2012

И.С. Ерёмина, кандидат юридических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и истории права и государства
Дальневосточный филиал Российской академии правосудия, Хабаровск

Ключевые слова: системный подход, управление, педагогические технологии, развитие гражданственности, развитие и саморазвитие личности.

Аннотация: В статье рассматривается технология развития гражданственности с позиции системного подхода. Авторы приходят к выводу, что технология управления развитием гражданственности представляет собой механизм взаимодействия компонентов целостной системы, в которой посредством реализации целей обеспечиваются целенаправленность и организованность деятельности субъектов воспитания и самовоспитания, способствующих развитию гражданских качеств у будущих юристов.

За последние годы в государственной политике России в области образования произошли существенные изменения относительно оценки места и роли гражданского образования и воспитания. Законодательно закрепляется новая концепция высшего образования, где акцент переносится с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на многостороннее интеллектуально-духовное развитие личности обучающегося в соответствии с той возросшей ролью, которая уготована ей в современном обществе. В них образование определяется как единство обучения и воспитания, как процесс овладения правилами и нормами общепринятых отношений между индивидом и обществом. При этом целью гражданского образования выступает подготовка учащихся к ответственной и осмысленной жизни и деятельности в демократическом правовом государстве, гражданском обществе.

Поэтому разработка педагогически эффективной технологии управления развитием гражданских качеств при профессиональной подготовке обучающихся в юридических вузах, позволит придать развитию этих качеств у будущих юристов целенаправленно.

В статье, приняв за основу системный подход, предпринята попытка описания технологии управления для развития гражданственности у личности как целостности. Идеи целостности личности как субъекта своего саморазвития согласуются с теорией системного подхода, в которой объект рассматривается как сложная самоорганизующуюся система, то есть система синергетического типа, каковой является и личность.

В своих исследованиях, мы рассматриваем высшее профессиональное образование как саморазвивающуюся гуманитарную систему. Не вызывает сомнения, что с точки зрения синергетики образование является открытой системой, взаимодействующей с социальными системами, сложной, так как ее элементами системы: обучение, воспитание, развитие, управление, предметная область учебной дисциплины. Управление – целенаправленное воздействие на систему в целях ее рационального, эффективного функционирования. Если говорить об управленческой деятельность, то это вид деятельности, включающий постановку задачи, моделирование и организацию деятельности по ее решению [1]. Мы рассматриваем управление как систему, выделяя ее характеристики: состав, структура и функционирование. Системы преподавания и учения образуют состав системы управления, обеспечивающей синхронность достижения целей системы обучения, в которую аксиоматически встраивается предметная область знаний. Цель преподавателя высшей школы состоит в переводе системы в новое качественное состояние: система преподавания переходит в систему учения, воспитание – в самовоспитание. Такой перевод осуществляется с помощью технологии управления, которую рассматривается по ее этапам цикла: постановка стратегической цели; декомпозиция цели до оперативного уровня (разработка «дерева цели»); моделирование идеальной системы и перевод ее в адаптивную; анализ результата по степени достижения целей.

Для достижения эффективного управления развитием гражданственности у обучающихся в системе обучения приоритеты должны быть отданы: 1) интеграции интересов, ценностей и потребностей личности в соответствии с требованиями социального окружения и профессиональными запросами обучающихся; 2) поощрению инициативности, самостоятельности, самодеятельности и др.; 3) корпоративности в решении проблем и поиске альтернативных вариантов достижения цели; 4) выбору наиболее рациональных средств, способствующих «продвижению» студентов в приобретении ими профессиональных качеств; 5) созданию условий, обеспечивающих социально-психологическую устойчивость личности и уверенность в своих силах; 6) мотивированию, ориентированному на приобретение опыта саморазвития качеств гражданственности и их экстраполяции в предстоящую профессиональную деятельность [2].

Во многом эффективность управления зависит от грамотного применения технологии управления, то есть выработки стратегии развития системы обучения и ее субъектов, моделирования, организации деятельности субъектов по реализации оперативных целей, анализа результата по степени достижения целей. В данном случае речь идет о деятельности преподавателя, основанной на применении операций технологии управления, обусловливающей достижение спрогнозированных целей по развитию обучающихся как субъектов самовоспитания гражданственности. При такой организации учебной деятельности студенты приобретают опыт управленцев моделированием познавательной деятельности и самовоспитания.

Рассмотрим операции технологии управления и дадим их характеристики: 1. Целеполагание. Эта операция предполагает прогнозирование целей системы воспитания при изучении основ наук. Выбор нравственной категории (например, патриотизм) для развития гражданина Отечества. 2. Моделирование системы воспитания, для чего осуществляется преобразование стратегической цели в оперативную, то есть построение «дерева цели» выбранной нравственной категории, состоящего из двух информационных полей – добра и зла. Подбор технологии реализации целей, алгоритмом которой является адекватный эмоциональный отклик (аэо). 3. Организация деятельности по переводу модели систему воспитания в адаптивную (реальную). Эта операция предусматривает организацию взаимодействия преподавателя с обучающимися для реализации оперативных целей системы воспитания. 4. Анализ результата по степени достижения выбранных целей, обеспечивающего эффективность регулирования и устранения отклонений от спрогнозированных целей, оценки полученных отрицательных результатов и принятие педагогических мер для их устранения.

Таким образом, управление развитием гражданских качеств обучающихся представляет собой особый вид технологической деятельности, в ходе которой преподаватель как субъект, взаимодействуя с учащимися на основе целей и адекватных им технологий, обеспечивает развитие у них гражданских качеств.

Использование технологии управления в педагогической деятельности, обусловливает развитие и самораз-

витие личности обучающегося как субъекта самоуправления. Следует иметь в виду, что переход от педагогического управления к самоуправлению студента в различных ситуациях осуществляется не стихийно, а на основе наукой установленных технологий. Это зависит в равной степени, как от профессионализма преподавателя, так и от мотивации обучающихся, точнее, от степени желания приобрести опыт самоуправления.

В этой связи тенденции в повышении культуры педагогического управления с неизбежностью ведут к переходу от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества, когда преподаватель опирается не на жесткое, а на наукой установленное управление, создавая условия для реализации спрогнозированных целей [3, с. 61].

Путь от жесткого управления к самоуправлению неминуемо лежит через такую форму сотрудничества преподавателя и студентов, как соуправление, позволяющую им приобрести опыт самоуправления. Если курсант фактически является объектом управленческих воздействий преподавателя, то он не овладевает технологией управления, не становится субъектом (хозяином) развития себя и окружающего мира [3, с.78].

В связи со смещением акцентов в сторону самоуправления претерпевает существенные изменения и характер взаимоотношений между субъектами, совершенствуются механизмы управления развитием гражданских качеств у обучающихся. Определяющую роль приобретают целевое отношение между преподавателями и обучающимися, основанное на паритетных началах, обеспечивающих становление обучающихся субъектами самоуправления, то есть носителями целей и технологий их достижения.

Следует отметить, что воспитательный эффект будет максимальным в том случае, если целевые воздействия преподавателя будут носить не фрагментарный, а систематический характер, когда курсанты будут вовлечены в реальные условия применения операций технологии управления и будут нести ответственность за выбранные и реализованные цели.

Часто в исследованиях употребляется понятие «педагогической технологии», рассмотрим его в контексте понятия технологии управления.

В педагогике отсутствует единое понимание термина «педагогическая технология». Так, «педагогическая технология – это системное, концептуальное, нормативное, объективированное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. Оно всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в котором фиксируются ее своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата» [4, с. 12]. Д. В. Чернилевский под такой технологией понимает «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, дидактических условий, содержания обучения на основе общей методологии целеопределения, ориентированного на удовлетворение интересов современной политики государства в области высшего профессионального образования в России» [5, с. 6; 7, с. 67]. «Это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [6, с. 89].

Анализ приведенных определений показывает, что содержание понятия «педагогическая технология», с одной стороны, отражают существенные признаки рассматриваемого объекта. С другой стороны, не наблюдается четкость, соответствующая существенным признакам определения технологии управления. В-третьих, в каждом из рассмотренных определений не дается уточнения цели. В.П. Беспалько считает, что конечной целью педагогической технологии должно быть «формирование личности не вообще, как это делала высшая школа до сих пор, а личности с точно заданными профессиональными и гражданскими качествами» [8, с. 22].

В этой позиции просматривается связь технологии с целями, хотя об этом ученый не говорит, что гражданские качества, которые необходимо развивать являются оперативными целями. Технологии должны обеспечивать их развитие. В этом случае технологический подход становится реальным инструментом в формировании обозначенных качеств личности студента. Что подтверждает нашу позицию об аксиоматической связи цели оперативного уровня и адекватной технологии.

Использование технологий тесно связано с моделированием систем, что предполагает создание прототипа, прообраза предполагаемого объекта, состояния, специфической деятельности. Результатом использования технологии является теоретический и практический, научно обоснованный, вариант развития проектируемого объекта.

Моделирование тесно связано с наукой и инженерией деятельности по созданию проекта, образа будущего или предполагаемого явления. Целью создания педагогических технологий является реализация спрогнозированных субъектами системы целей.

Важнейшими этапами разработки педагогической технологии являются: постановка диагностических целей; выбор технологических операций, адекватных целям; разработка критериев оценки качества применения технологии по степени реализации целей.

При выборе целей развития гражданственности, то есть развития гражданских качеств у будущих специалистов, рекомендуется учитывать следующие положения: личной ориентированности, направленности на удовлетворение потребностей обучающихся в личностно-профессиональной идентификации; целостной ориентации, опоры на духовно-нравственные основания профессиональной деятельности; учета изменяющихся потребностей внешней и внутренней среды, опережающей реакции на них; ориентации на цели развития, учета интересов субъектов воспитательного процесса и возможностей их реализации; демократичности, нацеленности на свободную и всестороннюю включенность личности в обсуждение, выработку и принятие управленческих решений на всех уровнях управления; стабильности жизнедеятельности, согласованности процессов функционирования и развития воспитательной системы; проблемной ориентации, направленности на выявление проблем, соизмерение их по масштабу, глубине, неотложности решения, мобилизации усилий отдельной личности и коллектива в целом на поиск оптимальных путей решения проблем; открытости влияниям внешней социально-профессиональной среды, возможности обсуждения проблем и компетентностного участия в их решении всех заинтересованных лиц и социальных институтов; доступности информации о ходе и результатах воспитательного процесса для всех членов локальной системы; системности, интегрированности деятельности субъектов воспитательного процесса в рамках реализации программы личностно-профессионального развития; полноты состава управленческих действий, ориентации на концептуальные подходы к определению содержания управленческой деятельности, выбору управленческой технологии; адресной направленности, ориентации технологии управления на развитие конкретной личности с учетом качества ее работы и спектром решаемых задач; соответствия управленческого воздействия требованиям социального окружения и индивидуальным потребностям личности в развитии и саморазвитии.

Целесообразным будет выделение следующих шагов в создании технологии управления развитием гражданских качеств у юридических вузов: 1) выбор целей деятельности педагога; 2) диагностика уровней развития гражданских качеств обучающихся; 3) структурирование деятельности педагога в соответствии со структурой деятельности; 4) отбор и конструирование методов, форм и средств развития гражданских качеств; 5) анализ результатов развития гражданских качеств.

Концептуальный подход к созданию технологии управления развитием гражданственности у будущих специалистов исходит из комплексного использования возможностей воспитательной системы юридического вуза, субъектов данной системы с ориентацией на требования государственной политики в области патриотического воспитания и специфику профессиональной функциональности сотрудников полиции.

Стратегия управления развитием гражданских качеств обучающихся задает общий замысел, перспективы и план достижения намеченных целей при воспитания будущих специалистов. Развитие личности обучающегося как субъекта самовоспитания мы рассматривает как стратегическую цель. При этом следует учитывать изменения в нормативных требований к результатам образования, которые выражены в социальном заказе, а также требовании к самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению, заложенных в программах подготовки специалистов.

Тактика в соответствии с положениями стратегии определяет содержание технологии управления развитием гражданских качеств студентов и комплекс индивидуальных воздействий на них. Она вырабатывается на правовой основе, в соответствии с научными рекомендациями и с учетом реальных результатов развития гражданских качеств. Эффективность избранной тактики во многом определяется комплексностью задействования имеющихся сил, средств и методов развития гражданских качеств.

Техника в рамках технологии управления развитием гражданских качеств характеризует совокупность приемов, операций и других действий субъектов образовательного пространства (студентов и преподавателей) по использованию методического инструментария для достижения поставленных целей. Их комплексное, взаимосвязанное применение должно быть выверено и согласовано методически.

Таким образом, технология управления развитием гражданственности юридического вуза представляет собой механизм взаимодействия компонентов целостной системы образования, в котором посредством реализации технологии управления обеспечиваются целенаправленность и организованность деятельности субъектов воспитательной системы, способствующих развитию гражданских качеств у будущих специалистов. Важнейшими этапами технологии управления являются постановка образовательных, воспитательных и профессионально-управленческих целей; моделирование в пространстве и времени технологических операций для достижения целей; разработка критериев оценки качества применения технологии через комплексное описание состояния объекта и регулируемые параметры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление; пер.с англ. – М.: Сов. радио, 1974. – 189 с.
2. Жуковский В. П. Преемственность формирования учебной деятельности в системе «школа – военный вуз»: дис. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 1999. – 413 с.
3. Дворянкина Е. К. Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей: монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006. – 265 с.
4. Фрадкин Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии. – М., 1992. – 109 с.
5. Чернилевский Д. В., Филатов О.К. Технологии обучения в высшей школе. – М., 1996. – 78 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Юрайт, 1998. – 464 с.
8. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. – 120 с.

THE MAINTENANCE OF TECHNOLOGY OF MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF STUDENT CIVILIZATION IN HIGH SCHOOLS

© 2012

I.S.Eremina, the candidate of jurisprudence, the associate professor managing chair of the theory and stories of the right and the state
Far East branch of the Russian academy of justice, Khabarovsk (Russia)

Keywords: the system approach, management, pedagogical technologies, civilization development, development and self-development of the person.

Annotation: In article the technology of development of civilization from a position of the system approach is considered. The author comes to a conclusion that the technology of management of civilization development represents the mechanism of interaction of components of complete pedagogical process in which by means of realization of functions of management purposefulness and organization of activity of subjects of the educational process promoting development of civil qualities at the future experts of law-enforcement bodies are provided.

УДК 81

КОНЦЕПТ ТЕРРОРИЗМ В ДИСКУРСЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ НОВОСТЕЙ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

© 2012

С.Ю. Жданова, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития
С.Л. Мишланова, доктор филологических наук, заведующая кафедрой лингводидактики
В.Б. Поляков, старший преподаватель кафедры компьютерных систем и телекоммуникаций
Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь (Россия)
А.А. Строканов, директор Института Русского языка, Истории и Культуры, глава департамента социальных наук, профессор истории
Линдонский государственный университет, Линдон (Вермонт, США)

Ключевые слова: дискурс, концепт, фрейм, интернет-ресурсы новостей, терроризм, онтология

Аннотация: В работе были рассмотрены особенности репрезентации концепта ТЕРРОРИЗМ в дискурсе международных новостей интернет-ресурсов, была построена онтология предметной области ТЕРРОРИЗМ, представляющая терроризм как комплексную и многоуровневую деятельность, что нашло отражение в иерархии фреймовой модели. Модель предметной области ТЕРРОРИЗМ в дискурсе международных новостей интернет-ресурсов включает фреймы *«Субъект ТД», «ТД», «Объект ТД», «Результаты ТД», «Последствия ТД»,* причем первые два являются наиболее репрезентативными, в то время как фреймы *«Результаты ТД»* и *«Объект ТД»* представлены в наименьшей степени.

Терроризм является одной из неразрешенных проблем, с которой человечество вошло в XXI столетие. Терроризм в любых формах проявления угрожает безопасности многих стран и их граждан, влечет за собой весьма существенные политические, экономические потери, оказывает сильное психологическое воздействие на большие массы людей, уносит жизни мирных жителей (Марьин, Касперович 2005: 3).

На рубеже XX и XXI вв. проблемы терроризма и противодействия ему стали одними из важнейших как для отдельных государств, так и для мирового сообщества в целом. Это объясняется масштабами и характером террористических акций последнего времени. Если ранее террористы действовали методом индивидуального террора,

убивая политических и государственных деятелей, то первичными объектами атак современных террористов все чаще становятся ничем не защищенные группы мирных жителей.

Современный терроризм можно определить как систему использования насилия для достижения политических целей посредством принуждения государственных органов, международных и национальных организаций, государственных и общественных деятелей, отдельных граждан или их групп к совершению тех или иных действий в пользу террористов, для избегания реализации угроз по отношению к определенным лицам или группам, объектам жизнеобеспечения общества, источникам повышенной опасности для людей или окружающей среды (Ланцов 2004). В целом, терроризм — это «обобщенное понятие, обозначающее уже комплексное явление, включающее страх и ужас как цель определенных (террористических) актов и действий, сами акты и действия, их конкретные результаты и весь спектр более широких последствий» (Марьин, Касперович 2005: 11).

Настоящая работа посвящена исследованию репрезентации концепта ТЕРРОРИЗМ в дискурсе международных новостей интернет-ресурсов. Материалом исследования послужили тексты международных новостей интернет-ресурсов, в которых вербализируется изучаемый концепт. Выбор данного материала исследования обусловлен тем, что современные интернет-ресурсы в наибольшей степени отражают основные тенденции развития мирового сообщества, столкнувшегося с глобальной проблемой терроризма (Грачев 2011; Куприянычева, Мишланова 2012; Прибылова 2011; Сусык 2008; Чудинов, 2006).

Исследуемый в рамках нашей работы концепт ТЕРРОРИЗМ представляется сложноорганизованным ментальным образованием, что обуславливает комплексный подход к его исследованию. На первом этапе с помощью описательного метода составляется онтология предметной области (Добров, Лукашевич, 2007). Второй этап включает работу с лексикографическими источниками и направлен на выявление сем, формирующих ядро концепта, с помощью дефиниционного и компонентного анализа (Попова, Стернин, 2007; Маслова, 2006). Третий этап – построение фрейма и исследование его вербализации в текстах на основе семантического и концептуального анализа (Болдырев, 2001; Раздуев, Алимурадов, 2011; Филлмор, 1988).

Поскольку нами уже предпринималась попытка моделирования предметной области ТЕРРОРИЗМ (Куприянычева, Мишланова 2012), в рамках данной статьи мы ограничимся лишь общей характеристикой полученной модели и отметим, что модель может быть представлена в виде иерархической структуры, вершиной которой является ячейка «Терроризм», соответствующая концептуальной макроструктуре. Второй уровень иерархии представлен фреймами *«Террористическая деятельность (ТД)»*, «*Субъект ТД», «Объект ТД», «Результаты ТД», «Последствия ТД»*, при этом каждый из фреймов включает другие более мелкие компоненты – подфреймы, слоты и подслоты. Данная модель легла в основу дальнейшего исследования концепта ТЕРРОРИЗМ, в ходе которого выявляются его ядерные и периферийные признаки.

Ядерные признаки концепта выявляются на основе дефиниционного анализа лексикографических источников. Так, в словаре В. Даля при толковании лексемы терроризм зафиксировано значение, близкое к этимологическому: *«Устращивание, устрашение смертными казнями, убийствами и всеми ужасами неистовства»* (Даль, 1995: 86).

В словаре Д.Н. Ушакова данной лексемы доминирует другое значение: *«тактика, политика террора»* (Ушаков, 1996: 360).

Поскольку понятие ТЕРРОРИЗМ определяется через понятие ТЕРРОР, целесообразно рассмотреть и значения лексемы *террор*: «*1. Физическое насилие по отношению к политическим врагам 2. Период активной расправы с контрреволюционерами, возглавлявшейся якобинцами в 1793-94 ·гг. во Франции»* (Ушаков 1996: 360). В качестве иллюстративного материала в словарной статье приведено несколько примеров: *«Эсеры, убившие ·тов. Урицкого и Володарского и произведшие злодейское покушение на жизнь Ленина, за белый террор против большевиков были подвергнуты красному террору»* (там же: 360); *«Период Террора»* (там же: 360).

В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой понятие ТЕРРОРИЗМ трактуется практически так же, как и в словаре Д.Н. Ушакова: «*Политика и практика террора».* Однако лексическая единица *«террор»* приобретает дополнительные значения, акцентирующие эмоциональное воздействие: «*1. Устрашение своих политических противников, выражающееся в физическом насилии, вплоть до уничтожения 2. Жесткое запугивание, насилие»* (Ожегов, Шведова, 1999: 796).

В толковом словаре русского языка под редакцией Т.Ф. Ефремовой актуализируется еще одно, не представленное в других словарях значение: «*1. Политика террора; 2. Деятельность террористов*» (Ефремова, 2001: 342). Таким образом, второе значение слова непосредственно связывает представление о терроризме с его деятелем – *террористом*, который в данном случае определяется как «*1. Приверженец терроризма; 2. Участник террористических актов*» (там же: 342).

Компонентный анализ словарных дефиниций показывает, что в понятийный слой концепта ТЕРРОРИЗМ входит 9 основных сем: *«запугивание», «страх», «физический вред», «насилие», «тактика», «политика», «деятельность», «террор», «расправа».*

Итак, выше нами были проанализированы словарные дефиниции слова-номинанта концепта и дано общее представление онтологии предметной области ТЕРРОРИЗМ. Следующим шагом является дальнейшее структурирование концепта ТЕРРОРИЗМ в виде фреймов и изучение особенностей их объективации.

Рассмотрим количественное соотношение и лексическое наполнение фреймов концепта ТЕРРОРИЗМ в новостях интернет-ресурсов. В ходе фреймового анализа нами было проанализировано 523 минимальных контекста, репрезентирующих концепт ТЕРРОРИЗМ в текстах новостей интернет-ресурсов, которые были распределены по фреймам *«Субъект ТД»*, *«ТД»*, *«Объект ТД», «Последствия ТД», «Результаты ТД*».

Фреймовый анализ концепта ТЕРРОРИЗМ в текстах новостей интернет-ресурсов позволил обнаружить, что самым репрезентативным является фрейм «ТД» (46%), далее следуют фрейм «субъект ТД» (21%), фрейм «последствия» (15%), «результат» (9%) и «объект деятельности» (9%).

Фрейм **«ТД»** оказывается наиболее сложноорганизованным, поскольку включает подфреймы «причины», «цели», «виды», каждый из которых, в свою очередь, распадается на более мелкие слоты и подслоты. Общая доля лексем, репрезентирующих подфрейм «причины терроризма», невелика по сравнению с подфреймом «виды» и составляет 8%. Данный подфрейм объединяет в такие лексемы, как *«коррупция», «первопричина», «геттофикация»* и др., например: *«Процесс «геттофикации» мусульман на восточной окраине моего города идет довольно резко»; «Надвигающийся экономический кризис станет спусковым механизмом для действий против того, что воспринимается как исламская угроза».*

Среди **«Целей ТД»** (4 %) преобладают политические (*«удар по имиджу», «разрушить демократию», «бросать вызов»*), менее представлены нравственные *(«разрушить западную цивилизацию»*) и экономические *(«экспортировать»*). Например: *«Основную цель «джихада», которая состояла в том, чтобы разрушить Советский Союз»; «Цель чеченских экстремистов – экспортировать интенсивную деятельность повстанцев за пределы Северного Кавказа».* Примечательно, что отсутствуют лексические единицы, идентифицирующие слот «религиозные цели» и слот «психологические цели».

Самым насыщенным подфреймом является подфрейм «виды ТД», включающем слоты «пропаганда», «рекрутинг», «обучение», «финансирование», «поддержка»: *«Усама бен Ладен был завербован во время советско-афганской войны»; «Фальшивые моссадовские члены «братьев-мусульман» из Египта и Йемена контролировали финансирование для «Аль-Каиды»; «Что касается Чечни, то главные лидеры повстанцев Шамиль Басаев и Аль-Хаттаб обучались и обрабатывались в поддерживаемых ЦРУ лагерях».*

Подчеркнем, что к подфрейму «виды ТД» относится один из самых репрезентативных слотов – «теракт», со слотом который объединил самое большое количество лексических единиц, таких как лексемы *«взрывы» (20), «нападение» (10), «атака» (10), «теракт» (7), «террористическая атака» (4), «метро» (4)* и другие. Например: *«Это стало жутким повторением терактов 2004 года – за несколько дней до захвата заложников в школе на Северном Кавказе»; «Взрывы в метро являются целенаправленным нападением на гражданских лиц»; «Площадь, где была взорвана бомба, покрыта искорёженным металлом и битым стеклом».*

Фрейм **«Субъект ТД»** составляет 21%, при этом его наибольшей частью является слот «террорист» подфрейма «индивидуальный субъект», который объективируется с помощью лексем *«террорист» (9), «повстанцы» (8), «боевики» (6)* и др., например: *«В последние недели боевики «Аль-Каиды» в Пакистане, обстреливаемые с беспилотников, ободряют друг друга словами о скорой мести».* Субъекты ТД часто именуются в зависимости от их принадлежности к разным течениям ислама, поэтому слоты «идеология» и «вера» репрезентируются с помощью таких лексем как *«джихад» (6), «моджахеды» (5), «экстремисты» (2) и «исламский» (8)*, например: *«Пока моджахеды были заняты ведением войны Америки на Балканах и в бывшем Советском Союзе, ФБР – действующее как полицейские силы, расположенные в США, – ведёт дома войну с терроризмом».*

При анализе текстов нами было установлено, что каждый из террористов занимает определенный статус в террористической иерархии, причем наиболее часто указываются главы террористических операций: «*руководитель» (2), «лидеры» (2)*. Реже идентифицируются личностные характеристики субъектов ТД («*нормальный*») и их пол («*смертница*»): *«Наш источник сообщил, что г-н Брейвик на первый взгляд «казался вполне нормальным»; «Взрыв в аэропорту «Домодедово» произошёл менее, чем через год после того, как две смертницы из северокавказского региона Дагестана взорвались в московском метро».* Также отсутствует указание на принадлежность террористов к организации и на их возраст. Идентификатором подфрейма «организации» выступают лексемы «*Аль-Каида», «организации» (3), «кланы», «синдикаты»*, например: *«Нетаньяху в своём рвении, судя по всему, указал на «Моссад» как на руководителей терактов 11/09»; ««Аль-Каида» стремится создать учебные лагеря за пределами Пакистана и Афганистана».*

В меньшей степени по сравнению с фреймами «ТД» и «Субъект ТД», представлен фрейм **«Объект ТД»**, на который приходится 9% от общего количества зафиксированных нами лексических единиц, репрезентирующих концепт ТЕРРОРИЗМ. Самыми частотными в текстах новостей интернет-ресурсов являются единицы «*человек» (9), «мирные жители» (2)*, репрезентирующие слот «граждане» подфрейма «человек», например: *«Российский народ пострадал от ещё одной террористической атаки. Всё человечество будет сострадать».* Среди неодушевленных объектов (подфрейм «неодушевленный предмет»), становящихся мишенями террористов, были отмечены неправительственные объекты: *«метро» (2), «поезд», «лагерь», «аэропорт»* и другие, а также государственные объекты, номинированные с помощью ядерных лексем *«Нью-Йорк» (2), «Вашингтон» (2)* и лексемы *«Кремль».* Например: *«Чиновник сказал, что атака «вероятно, больше похожа на норвежский Оклахома-сити, чем норвежский Всемирный торговый центр»;_«В ноябре пустили под откос «Невский Экспресс», роскошный поезд, курсирующий между Москвой и Санкт-Петербургом».* Примечательно, что при анализе языкового материала не было зафиксировано репрезентантов религиозных и экономических объектов.

Фрейм **«Результаты ТД»** составляет в исследуемых текстах 9%. При этом необходимо отметить, что слот «жертвы» подфрейма «промежуточный результат» является доминантным. Этот слот репрезентирован множеством производных и словоформ, таких как *«убил» (2), «убивают», «гибель».* Например: *«Некоторые выжившие рассказали, что они думают, что число погибших намного выше»; «Большая часть стёкол в 20-этажном здании, где работает г-н Столтенберг и его администрация, были выбиты».* Терроризм как феномен нередко нацелен на запугивание, поэтому слот «психологический эффект» представлен многочисленными лексемами, обозначающие состояние страха: *«ужас», «паника», «страх», «страдать», «риск»*. В меньшей степени по сравнению с подфреймом «промежуточный результат» представлен подфрейм «окончательный результат», объективация которого происходит с помощью лексем *«угрожает», «дотянулся», «потерпели неудачу»* и др., например: *«Терроризм дотянулся до мирной Норвегии в пятницу».*

Фрейм	Подфрейм	Слот			
Субъект ТД (21%)	Индивидуальный субъект	Принадлежность к организации			
		Идеология			
		Статус в тер. иерархии			
		Специализация			
		Национальность			
		Вера			
		Возраст			
		Пол			
		Внешний вид			
		Личностные качества			
		Террорист			
	Организация	Организация			
		Группа			
ТД (46%)	Причины, мотивы	Идеологические	Власть		
			Идеи		
		Личностные			
		Товарищеские			
	Цели	Политические			
		Нравственные			
		Экономические			
		Религиозные			
		Психологические			
	Виды	Пропаганда			
		Рекрутинг			
		Обучение			
		Финансирование			
		Поддержка			
		Теракт	Вид	Против людей	Похищение
					Заложники
					Нанесение вреда
				Против объектов	Захват
					Разрушение
			Средство	Взрывное устройство	
				Оружие	
				Поджог	
			Детали	Время	
				Место	
Объект ТД (9%)	Человек	Граждане			
		Определенная конфессия			
		Личности			
	Неодушевленный предмет	Неправительственный			
		Государственный			
		Религиозный			
		Экономический			
		Символический			
Результаты (9%)	Промежуточные	Жертвы			
		Разрушения			
		Психологический эффект			
	Окончательные	Достижение цели			
		Недостижение цели			
Последствия (15%)	Реакция	Обращение президента, соболезнования			
	Влияние	На государство На другие страны			
	Действия	Укрепление безопасности			
		Меры борьбы с терроризмом			

Схема 1. Модель предметной области ТЕРРОРИЗМ

Фрейм **«Последствия ТД»** в текстах новостей интернет-ресурсов является третьим по степени репрезентативности и составляет 15%. Его самым репрезентативным подфреймом является подфрейм «меры борьбы», который объективируется с помощью таких лексических единиц, как *«остановить», «борьба», «дестабилизировать», «сокрушить»* и др.: *«Тем временем западные СМИ, повторяя, как попугаи, официальные заявления, одобрили начало*

*«карательных акций»».*Менее репрезентативны подфреймы «реакция» и «влияние». Первый из них объективирован такими лексемами, как «*осуждение» (2), «сочувствие»* и др., а второй – лексемами *«ущерб», «разрушение»* и др. Нпример: *«Президент Барак Обама был прав, высказав осуждение взрывов в московском метрополитене, выразив сочувствие жертвам»; «Сочувственная американская реакция на террористические акты в России будет также очерчивать российско-американские отношения».*

В обобщенном виде онтология, или модель, предметной области ТЕРРОРИЗМ представлена на схеме 1.

В заключение подчеркнем, что в данной работе были рассмотрены особенности репрезентации концепта ТЕРРОРИЗМ в дискурсе международных новостей интернет-ресурсов. Дефиниционный анализ показал, что понятие терроризма основано на представлении о терроре, запугивании и насилии. В ходе исследования нами была построена онтология предметной области ТЕРРОРИЗМ, представляющая терроризм как комплексную и многоуровневую деятельность, что нашло отражение в иерархии фреймовой модели, репрезентирующей макроструктуру концепта ТЕРРОРИЗМ. С помощью концептуального анализа было выявлено, что в дискурсе концепт ТЕРРОРИЗМ включает фреймы *«Субъект ТД», «ТД», «Объект ТД», «Результаты ТД», «Последствия ТД»,* причем первые два являются наиболее репрезентативными, в то время как фреймы *«Результаты ТД»* и *«Объект ТД»* представлены в наименьшей степени. К самым частотным единицам, репрезентирующим концепт ТЕРРОРИЗМ, относятся лексемы *«взрывы» (20), «атака» (10), «нападение» (10), «террорист» (9), «исламский» (8), «теракт» (7), «джихад» (6)*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2001. 123 с.

2. Грачев Г.В. Роль языковых средств в формировании представлений о терроризме: автореф. дисс. … канд. филол. наук. М.: МГУ, 2011. 24 с.

3. Добров Б.В., Лукашевич Н.В. Лингвистическая онтология // Ученые записки Казанского государственного университета. 2007.Т. 149. Кн. 2. С. 49-72.

4. Куприянычева Е.А., Мишланова С.Л. Особенности репрезентации концепта «терроризм» в англоязычном дискурсе новостей интернет-ресурсов // Филологические заметки: сб. науч. тр. В 2-х т. Вып. 10. Т. 2. Пермь-Любляна: Изд-во Перм. гос. нац. иссл. ун-та, 2012. С. 265-276.

5. Маслова В.Л. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2006. 296 с.

6. Марьин М.И., Касперович Ю.Г. Организация психологического обеспечения контртеррористической деятельности. М.: ДКО МКВ России, 2005. 234 с.

7. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: Восток-Запад, 2007. 320 с.

8. Прибылова О.В. Динамика вербализации концепта «терроризм» в институциональном дискурсе: автореф. дисс. … канд. филол. наук. Челябинск: ЧелГУ, 2011. 20 с.

9. Раздуев А.В., Алимурадов О.А. Опыт когнитивного моделирования и лексикографирования английского языка нанотехнологий // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2011. № 1. Стр. 72-86.

10. Сусык С.Ю. Реализация концепта «терроризм» в дискурсе печатных средств массовой информации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск: ЧелГУ, 2008. 24 с.

11. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1988. Вып. 23. С. 52-92.

12. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. М.: Флинта, 2006. 255 с.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Словари и справочники

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Терра, 1995. Т. 4. 286 с.

2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 2 т. М.: Дрофа, 2001. Т. 3. 532 с.

3. Ланцов С.А. Террор и террористы: Словарь. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. 187 с.

4. Ожегов С.И., ШведоваН.Ю. 1999. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник. 944 с.

5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М.: Терра, 1996. Т. 3. 361 с.

Источники материала

1. Forbes.com [Электронный ресурс] / Forbes.com. 2012. Режим доступа: http://www.forbes.com

2. San Francisco Chronicle [Электронный ресурс] / San Francisco Chronicle. 2012. Режим доступа: http://www.sfgate.com

3. The Christian Science Monitor [Электронный ресурс] / The Christian Science Monitor. 2012. Режим доступа: http://www.csmonitor.com

4. The Independent [Электронный ресурс] / The Independent. 2012. Режим доступа: http://www.independent.co.uk

5. The New York Times [Электронный ресурс] / The New York Times. 2012. Режим доступа: http://www.nytimes.com

6. The Telegraph [Электронный ресурс] / The Telegraph. 2012. Режим доступа:http://www.telegraph.co.uk

7. Time [Электронный ресурс] / Time inc. 2012. Режим доступа: http://www.time.com

8. The Deseret News [Электронный ресурс] Desert News inc. 2012. Режим доступа: http:www.deseretnews.com

Статья издается при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 12-16-59015а/У

THE CONCEPT OF TERRORISM IN THE DISCOURSE OF INTERNATIONAL NEWS ONLINE RESOURCES

© 2012

S.U. Zhdanova, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the Department of Psychology of Development

S.L. Mishlanova, doctor of philological sciences, professor, head of the department of Lingvodidactics

V.B. Polyakov, senior lecturer of the Department of the Computer Systems and Telecommunications

Perm State National Research University, Perm (Russia)

A.A. Strokanov, director of institute of Russian, history and culture, head of the department of social sciences

Lyndon State College, Lyndon (Vermont, USA)

Keywords: discourse, concept, frame, news online resources, terrorism, ontology

Annotation: The paper deals with the representation of the concept TERRORISM in the discourse of international news online resources The choice of the material is influenced by the fact that today's Internet resources reflect the major trends in the global community, faced with the problem of terrorism. In the study the domain ontology TERRORISM has been constructed. It reflects TERRORISM as a complex and multi-layered activity, which is regarded in the hierarchy of frame model. Conceptual analysis shows that the conceptual model TERRORISM includes such frames as "Subject of Assassination", "Assassination ", "Object of Assassination", "The results of Assassination", "Effects of Assassination". The first two frames are the most representative, while frames "Effects of Assassination" and "Object of Assassination" are the least ones.

УДК 371.159

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЕ

© 2012

А.А. Жигулин, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Воронежский экономико-правовой институт, Воронеж (Россия)

Ключевые слова: личность, студент, самоопределение, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, правовая культура.

Аннотация: В статье излагаются теоретико-методологические основания проблемы профессионального самоопределения студентов в правовой культуре современного общества, выявлены содержательные характеристики, критерии и показатели профессионального самоопределения студентов, освоение которых обеспечивает его становление, и отражают особенности овладения правовой культурой.

Основываясь на научных работах К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, Н.Э. Касаткиной, Е.А. Климова, А.В. Мудрика, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой и др., а также собственного опыта, мы можем утверждать, что профессиональное самоопределение является неотъемлемой характеристикой жизнедеятельности современного человека. В процессе профессионального самоопределения у личности актуализируется развитие сознательного и ответственного отношения к своему будущему на основе реалистической оценки себя в соответствии с реалиями современного общества [3].

Использование психологического подхода в изучении профессионального самоопределения студентов в правовой культуре позволяет нам рассматривать данный процесс как механизм, который обеспечивает органическое включение человека в систему общества, способного осознавать себя, свои интересы, определять место в жизни. Согласно этой точки зрения, профессиональное самоопределение личности обусловлено общественными и личностными потребностями самого человека.

Проведённый анализ научной литературы даёт основание сделать вывод о том, что самоопределение личности становится естественным и необходимым фактором её жизнедеятельности во всех сферах бытия, включая и профессиональную деятельность [1].

Подчёркивая значимость профессионального самоопределения для современного человека, особое внимание уделялось подготовке студентов к педагогической деятельности в контексте правовой культуры. Наше обращение к правовой культуре обусловлено тем, что в данном феномене отражается психологический аспект в изучении правовой реальности, а потому правовая культура выступает тем фоном, который обусловливает содержание и формы правовой деятельности, значимые для становления профессионального самоопределения студентов.

При разработке проблемы профессионального самоопределения студентов вуза в правовой культуре мы опирались на положения учёных (А.И. Арнольдов, Л.Н. Коган, М.К. Мамардашвили, А.В. Мудрик, М.М. Шибаева и др.) о том, что овладение культурой всегда происходит как процесс самоопределения личности, сущность которого – творить не только мир культуры, но и самого себя. Согласно этой точки зрения, самоопределение в культуре предполагает самопознание и самоизменение личности в соответствии с нормами и эталонами культуры, которые приняты ею и осмыслены как личностно значимые [4].

Изучение особенностей правовой культуры позволило сделать вывод о том, что современный юрист является субъектом правовой культуры – человеком, способным преобразовывать правовую реальность (деятельность). Из этого следует, что студент, готовящийся к правовой деятельности в новых социокультурных условиях, рассматривается как активный интерпретатор правовой культуры, самоопределяясь, он реализует право на овладение культурой – определяет своё место в жизни. Осваивая правовую культуру, студент становится созидателем нового образа юриста [5; 6].

В правовой культуре переплетены черты старого и нового времени, сосуществует многообразие социальных и культурных форм жизни и профессиональной деятельности. Ситуация межвременья в овладении профессией позволяет нам рассматривать процесс профессионального самоопределения как решение проблемы соотнесения прошлого опыта студента с теми требованиями, которые предъявляются к личности в условиях современного общества, когда выявляются новые тенденции в развитии современной системы образования. В целях наиболее успешной подготовки к профессиональной деятельности студенту становится важным разобраться в своих представлениях о профессии, жизненных ценностях и нормативах, стиле общения с другими людьми и т.п. для того, чтобы осмыслить исходный уровень своего профессионального развития и соотнести его с реалиями современного социума [7].

Изучив особенности правовой культуры, мы пришли к выводу: профессиональное самоопределение студента в правовой культуре – это процесс, направленный на осмысление и преобразование правовой реальности и самого себя с учётом юридических ценностей.

В процессе подготовки студентов к юридической деятельности возникает две задачи: во-первых, осмысление правовой культуры переходного состояния социума, по отношению к которому происходит самоопределение будущего юриста; во-вторых, осмысление самого себя в этом переходном состоянии, своей роли и места, осознание собственных возможностей и притязаний, а также условий для самоосуществления и самореализации студента в юридической деятельности.

Такое понимание ситуации переходности в правовой культуре делает необходимым рассматривать профессиональное самоопределение студента в процессе его подготовки к юридической деятельности в двух аспектах: во-первых, как ориентацию, направленную в будущее (определение себя в профессии), как оценку своей перспективы, выстраивание эталонного образа профессионала и реализацию в юридической деятельности ценностей; во-вторых, как ориентацию в прошлом опыте (актуализация жизненного опыта), выявление тех потенциальных возможностей, которые оказываются значимыми для решения проблем, возникающих в настоящем, изменение себя в соответствии с требованиями современного общества.

Из этого следует, что в процессе подготовки к юридической деятельности студент должен научиться осознавать ситуацию переходности в правовой культуре, в учебно-познавательной деятельности вуза актуализировать поиск форм и методов будущей профессиональной деятельности, посредством профессионального самоопределения реализовать право на освоение правовой культуры, формируя адекватную профессионально-психологическую позицию.

Рассматривая студента как субъекта правовой культуры, мы воспринимаем его как творца новой правовой реальности, а потому в образовательном процессе вуза студент, овладевающий правовой культурой, должен не просто приобретать определённую сумму знаний, но иметь возможность переосмысливать известный в культуре опыт юридической деятельности, выстраивать свои представления о будущей профессии и ценностях. Студент в

процессе подготовки к юридической деятельности должен получить возможность «творить» профессию, осваивая актуальную для современного общества правовую культуру [2].

Подчёркивая важность профессионального самоопределения студента, следует заметить, что, занимая позицию субъекта правовой культуры, он реализует возможность права на овладение культурой, отражённой в содержании образовательного процесса вуза, что позволяет ему формировать когнитивный образ будущей профессии, обеспечивающий преобразования в юридической деятельности.

Акцентируя внимание на правовой культуре, мы пришли к выводу о том, что для процесса профессионального самоопределения свойственно состояние незавершённости и проблематичности, что выступает одной из значимых характеристик для современного общества, и для личности, проявляющей готовность меняться относительно условий её жизнедеятельности, решать возникающие при подготовке к юридической деятельности проблемы, преодолевать трудности и противоречия.

Понимание субъектной сущности профессионального самоопределения позволяет представить его как непрерывный процесс развития субъектных характеристик личности, проявляющихся в самостоятельном и осознанном построении перспектив своего развития, формировании личностной позиции и стиля профессиональной деятельности; в созидательной активности, которая приводит к появлению новых способов деятельности. Изучение исходного уровня профессионального самоопределения студентов показывает, что только четверть студентов обладают развитыми субъектными характеристиками, обеспечивающими проявление их профессионального самоопределения в ходе подготовки к правовой деятельности. А потому мы считаем, что применительно к организации образовательного процесса вуза следует акцентировать внимание на становлении профессионального самоопределения студентов как процессе, обусловливающим развитие и совершенствование его субъектных характеристик.

В ходе теоретического анализа обосновано, что становление профессионального самоопределения студентов в правовой культуре проявляется как: познание правовой реальности, в рамках которой осуществляется юридическая деятельность; понимание различных сторон, точек зрения, подходов в объяснении правовой реальности и способов решения возникающих проблем; проявление избирательного отношения в осмыслении и оценке ситуаций развития личности, формулировании задач воспитательно-образовательного процесса; осмысление тех ценностей, которые вызревают как тенденции, определяющие развитие общества и системы образования; понимание и принятие иных точек зрения как возможных для решения задач, возникающих при переходе системы образования на субъектную парадигму.

На основании теоретического анализа нами выявлены содержательные характеристики профессионального самоопределения, освоение которых обеспечивает его становление:

- познавательно-ориентационная, которая реализуется в познавательной деятельности студента как приобретение знаний об изменениях в правовой культуре; осмысление ситуации поликультурности современной системы образования; выявление и формулирование назревающих в процессах развития, воспитания и обучения проблем и противоречий; осознание сущности психолого-педагогических форм, методов и технологий; овладение умениями целеполагания и целереализации с учётом тенденций, определяющих развитие общества и личности и т.д., что способствует переосмыслению взглядов и обогащению представлений о юридической деятельности и её функциях;

- ценностно-ориентационная, проявляющаяся в познании «должного» в профессии, вытекающего из сущностных характеристик юридических процессов и явлений; осмыслении юридических ценностей, которые вызревают как тенденции, определяющие развитие общества и системы образования; формировании ценностно-смысловой основы профессионально-психологической позиции, что способствует оценке и переоценке жизненных и профессиональных ценностей, которые будут реализовываться в будущей профессиональной деятельности;

- личностно-ориентационная, проявляющаяся как формирование позитивного отношения к себе как субъекту профессионального развития и готовности студента меняться в соответствии с требованиями профессии; соотнесение своего развития в настоящем и будущем; развитие личностных качеств, адекватных новой правовой реальности, что способствует решению проблемы адекватности студента как будущего юриста.

- практико-ориентационная, предполагающая формирование позиции субъекта правовой культуры; овладение современным стилем юридической деятельности; приобретение опыта преобразующей деятельности; овладение многовариантными и альтернативными программами и подходами в решении задач развития личности, что способствует развитию умений изменять характер юридической деятельности и овладевать её функциями;

- рефлексивно-оценочная, реализуемая как самопознание особенностей своей личности в соответствии с требованиями профессии юриста как субъекта правовой культуры; формирование умений осуществлять анализ и самоанализ особенностей своей личности, контролировать и регулировать своё поведение, что способствует развитию умений определять степень своей адекватности, анализировать и критически оценивать собственную профессиональную деятельность и способы её осуществления.

Результатом становления профессионального самоопределения студента в правовой культуре является сформированность образа его будущей профессии, который проявляется как конкретная форма его избирательного отношения в процессе освоения содержательных характеристик и представляет собой интегративное и смыслообразующее понимание профессии и себя в ней. Посредством образа будущей профессии, адекватного современной социокультурной ситуации, студент интерпретирует происходящее и прошедшее, задаёт и прогнозирует своё будущее в собственных терминах и понятиях.

В качестве критериев становления профессионального самоопределения студентов предложены: когнитивный, акмеологический, рефлексивно-оценочный, деятельностный и акмеологический, которые определяются совокупностью показателей и отражают особенности овладения правовой культурой.

Когнитивный критерий характеризуется знаниями об изменениях, происходящих в правовой культуре современного общества; об изменениях в социальной ситуации развития личности; о поликультурности в современной системе образования; о функциях современного юриста и требованиях, предъявляемых к нему.

Аксиологический – понимание и принятие юридических технологий, форм и методов воспитания и обучения в развитии личности современного студента; идеалов, ценностей-целей с точки зрения их соответствия критериям правового развития личности и общества.

Рефлексивно-оценочный – владение навыками самоанализа в целях переосмысления и коррекции: опыта и взглядов относительно юридической деятельности в условиях правовой культуры современного общества; особенностей своей личности относительно возможности реализовать правовые ценности.

Деятельностный – овладение: опытом преобразующей деятельности; многовариантными и альтернативными программами и подходами в решении задач развития личности.

Акмеологический – самоизменение в соответствии с требованиями будущей профессии; соотнесение процесса развития профессиональных качеств в настоящем и будущем.

На основании представленных показателей обоснованы

уровни становления профессионального самоопределения студентов в правовой культуре современного общества: высокий – студентов отличает самостоятельность в приобретении новых знаний, активно-избирательное и инициативно-ответственное отношение к себе, они нацелены на преобразующий характер юридической деятельности, профессиональное самоопределение для студентов данной категории приобретает творческий характер; средний – студенты чутко реагируют на изменения, проявляющие в правовой культуре современного общества, и проявляют готовность развивать в себе необходимые качества и умения, профессиональное самоопределение этой категории студентов приобретает развивающий характер; низкий – в освоении правовой культуры студенты ожидают готовых решений и советов; вопросы, которые они решают в учебно-познавательной деятельности, имеют прагматическую направленность, а становление профессионального самоопределения приобретает репродуктивный характер; критический – для студентов характерна инфантильность в восприятии мира, профессии и самого себя; они проявляют крайне низкий уровень субъектности, а потому профессиональное самоопределение дня них не свойственно.

Определение теоретико-методологических оснований становления профессионального самоопределения студентов в правовой культуре современного общества позволило прийти к выводу о необходимости в системе профессионального образования учитывать реалии изменяющегося современного общества и активизировать субъектные характеристики будущих юристов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина Л.В. Теоретические основы изучения и развития профессионализма педагога: монография. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 239 с.

2. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах: Учеб. Пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с.

3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007.

4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.; Воронеж, 2008

5. Воробьёва О.А., Мычак Т.В. Правовая культура личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2009. № 4. С. 47-49.

6. Маркин А.В. Ценность исторического и философского знания о праве и ответственности в гуманитарном формировании личности юриста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 2. С. 196-199.

7. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.; Воронеж, 2007.

THEORETICAL ISSUES METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION STUDENTS IN LEGAL CULTURE

© 2012

A.A. Zhigulin, candidate of psychological sciences, associate professor of psychology
Voronezh Economics and Law Institute, Voronezh (Russia)

Keywords: person, student, self, professional self-occupation, legal culture.

Annotation: The paper presents theoretical and methodological foundation problems of professional self-determination of students in the legal culture of modern society, revealed substantial characteristics, criteria and indicators of students' professional self-determination, development which ensures its development, and is representative of the mastery of legal culture.

УДК: 378.180.6 + 370.187

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ

© 2012

И.П. Жукевич, аспирант кафедры прикладной педагогики и работы с персоналом
Национальная академия внутренних дел, Киев (Украина)

Ключевые слова: информация, информатизация, информационная компетентность, информационные технологии, электронный учебник, мультимедиа, информационное общество, информационные ресурсы, Интернет.

Аннотация: В статье автор анализирует подходы ученых к определению понятия «информация», «информатизация», «информационная компетентность», «информационное общество» и «информационные технологии». Отмечается важность использования новых информационных технологий в процессе обучения, а также подчеркивается целесообразность применения информационных сетевых технологий для формирования информационной компетентности студентов про организации самообразования.

В современных социально-экономических условиях повышения роли информации, значительную актуальность приобретает информатизация образовательных учреждений и актуальность использования новейших учебных технологий. Человечество находится в состоянии информационной революции, которая обусловлена переходом от печатной формы хранения, передачи информации к электронной. Образование, используя новые информационные технологии, должно стать одним из базовых механизмов развертывания глобального информационного общества. Быстрое устаревание знаний, связано с быстрыми темпами развития научно-технического прогресса и изменением социальных и научных парадигм, детерминирующих необходимость постоянного самообразования личности.

Проблеме информационной компетентности посвящено немало научных работ отечественных и зарубежных авторов, в частности формирование компетентности рассматривали такие ученые как И. Зимняя, А. Овчарук, Г. Онкович; информационную компетентность как составляющую профессиональной компетентности анализировали Б. Гершунский, Н. Насырова, А. Кизик, а также А. Белкин, С. Гончаренко, Г. Гуревич, Е. Зеер, М. Кадемия, А. Кизик, Т. Кочарян, В. Кухаренко, В. Олейник, С. Тришина, А. Хуторской, В. Шапкин т.д..

Цель статьи - раскрыть сущность понятия информационная компетентность, ее значение при организации самообразования студентов и на основе анализа психолого-педагогической литературы выделить наиболее распространенные источники самообразования студентов.

В научной литературе понятие «информатизация» (лат. informatio - объяснение, изложение) трактуется как одно из главных направлений современной научно-технической революции, на котором основывается переход от индустриального этапа развития общества к информационному. Это процесс перестройки жизни общества на основе использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах деятельности [12, с. 192-198].

Информатизация образования в Украине является одним из приоритетных направлений реформирования. В широком смысле - это комплекс социально-педагогиче-

ских преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией, в узком - внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах.

В современных условиях будущему специалисту уже недостаточно быть просто компетентным в области информационных технологий: обладать разносторонними знаниями об информационных процессах и уметь применять их на высоком профессиональном уровне в рамках своей специальности. Ему объективно необходимые личностные качества, позволяющие относиться к информации как к абсолютной ценности и критически ее оценивать [9, с. 5-6].

Когда речь идет о работе с информацией и информационными технологиями, ученые используют несколько понятий: «информационная компетентность», «компьютерная компетентность», «компьютерная грамотность», «технологическая грамотность», «информационная грамотность», «информационно-технологическая компетентность», «информационная культура». При этом следует отметить различные подходы ученых к трактовке этих понятий. Проанализируем некоторые из них.

Н.В.Баловсяк отмечает, что если содержание понятия «компьютерная грамотность» касается навыков работы с компьютерной техникой, то содержание понятия «информационная компетентность» предполагает наличие у современного человека произведенной привычки получать знания с использованием возможностей современных компьютерных технологий так же, как мы получаем их через книги. Таким образом совокупность устойчивых навыков постоянного эффективного применения достижений цивилизации, определяется как информационная компетентность [2, с. 21-28].

По мнению А.Н. Завьялова, информационная компетентность - это знания, умения, навыки и способность их применять при решении задач в средствах новых информационных технологий [6]. Итак, информационная компетентность - это не только культура и грамотность работы с информационными ресурсами. Информационно-компетентная личность - это человек, который знает, как найти информацию, как организовать знания и как использовать информацию. Это человек, подготовлена к обучению в течение всей жизни, поскольку она может найти информацию, необходимую для решения любой проблемы [2, с.21-28].

С развитием информационно-коммуникационных технологий, созданием в высших учебных заведениях информационной среды, использованием дистанционного и виртуального обучения увеличиваются возможности формирования информационной компетентности специалиста. Все шире используются электронные средства, компьютерные сети, сервисы сети Интернет и т.п., используются программы интерактивного обучения, тренажеры для формирования и закрепления профессиональных умений и навыков [5, с. 353].

Наличие высокого уровня информационной компетентности является важной составляющей готовности будущего специалиста к самообразованию. В свое время еще В. Сухомлинский отмечал, что одной из задач образования является формирование самообразовательной навыков, а именно читать учебник и дополнительную литературу, делать записи по учебнику, реферировать, контролировать себя [11].

Основным средством формирования информационной компетентности студентов, а с тех пор реализация самообразования является самостоятельной проработкой различных источников информации или информационных ресурсов. Источниками информации, как указано в энциклопедии образования, являются:

- изучение литературы (учебной, научно-популярной, научной, художественной),
- работа со средствами массовой информации (газетами, журналами, радио- и телепередачами),
- прослушивание публичных лекций, посещение музеев, выставок, театров, консультации специалистов,
- работа с электронными средствами обучения и т.д. [4, с. 798-799].

Источники информации разделяют на первичные и вторичные. К первичным относятся книги, документы, периодические издания, специальные издания, а также источники, которые не публикуются (диссертации, депонированные рукописи, архивные документы). К вторичным относятся различные информационные издания: справочную литературу, каталоги, картотеки, библиографические издания.

Книга является важнейшим источником информации. Поэтому каждый студент должен уметь самостоятельно обрабатывать ее. Целевую направленность студента определяет тема его творческого поиска. Прежде всего он должен найти ту литературу, которая способствовала совершенствованию процесса обучения и труда, углублению его знаний.

Чтение всегда было и остается одним из важнейших видов духовной жизнедеятельности человека. Естественно, что на развитие личности влияют все окружающие человека: семья, родственники и близкие, друзья, характер работы и стиль общения, СМИ и, конечно, литература, которую читает человек (книги, статьи, периодика). Чтение нужно рассматривать в контексте всей жизни человека. Имея общие тенденции, оно несет на себе отпечаток индивидуальности, являясь многовариантным феноменом личной культуры и вместе с тем общественно значимым явлением. Роль чтения как универсального способа познания мира подчеркивается возникновением в современной философии тезису «жизнь как текст»: все можно прочитать и понять благодаря знанию языка той или иной культуры. Мировосприятия как чтение языком культуры - эта позиция говорит о расширении функции чтения, предоставляя ему универсального характера [10, с.119].

Кроме литературы, важным источником самообразования являются средства массовой информации. Чтобы осознать многообразие средств массовой информации, в частности по отношению к пользователю, часто различают автономные СМИ, не требующие подключения к какой-то отдельной сети (книги, газеты, диски), СМИ, которые распространяются с помощью электромагнитных волн, или кабеля (телевидение, радио) и коммуникативные СМИ, которые позволяют наладить интерактивную связь: первым их представителем стал телефон, а сегодня уже существует видеофон и интерактивное телевидение [3].

Интернет представляет собой одно из средств массовой информации, отличается от других средств тем, что имеет преимущества: отсутствие территориальных ограничений, высокий уровень представления информации, включая текстовое, графическое, звуковое и видео; интерактивность, что позволяет легко наладить канал обратной связи. Одним из наиболее популярных приложений Интернет является World Wide Web (WWW) - «всемирная паутина». Он представляет собой группу серверов, подключенных к Интернет и страниц информации, которая предлагается в графическом виде [6].

В связи с компьютеризацией учебных заведений все большее значение в учебно-воспитательном процессе студентов приобретают такие составляющие информационного обеспечения образовательной среды, как компьютер и технологии его использования. Применение компьютерной технологии позволяет пользоваться электронными учебниками, обмениваться информацией с помощью мирового информационного пространства и электронной почты с зарубежными и отечественными учеными. Начальные компьютерные среды дают возможность выступить в роли исследователя и осуществлять виртуальный эксперимент. Компьютерные модели способны воспроизвести разнообразные явления и процессы. Все это способствует тому, что компьютерные технологии на со-

временном этапе становятся эффективным средством обучения [13, с. 136-142].

Электронный учебник определяют как автоматизированную обучающую систему, содержащую дидактические, методические, информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного приобретения и контроля знаний. В идеале, электронный учебник должен быть мультимедийным, т.е. представлен комплексной программой, которая объединяет большинство элементов различных видов компьютерных программ (установочных, тренажеров, контролирующих, демонстрационных, имитационно-моделирующих, информационно-справочных программ) и выполнять, соответственно, целый ряд функций: информационную, организационную, контролирующую, коррекционную [6].

Мультимедиа понимается как современная компьютерная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графические изображения и анимацию. Использование виртуальной реальности (интегративной технологии образования, посредством совокупности программных средств и различных технических устройств, иллюзии реальности происходит в компьютерной среде и активному участию в ней пользователя) в педагогическом процессе порождает эффект присутствия, что делает возможным изменить всю систему обучения и воспитания [14, 15]. Возникает возможность большое количество информационных материалов передавать обучаемому, через его непосредственное соприкосновение с исследуемыми объектами и явлениями, моделировать воспитательные ситуации, в которых студенту надо будет принимать какие-то решения и действовать по обстоятельствам [8, 11].

Для информационного обеспечения педагогического процесса каждый преподаватель и студент должны иметь доступ к практически неограниченному объему информации и ее аналитической обработки, возможности для непосредственного включения в информационную культуру общества.

Использование компьютерных технологий имеет ряд преимуществ:

- обеспечивает оптимальную для каждого конкретного студента последовательность, скорость восприятия материала, возможность самостоятельной организации чередования изучения теории, разработку примеров, методов решения типовых задач и т.п.;
- формирует навыки аналитической и исследовательской деятельности [16];
- обеспечивает возможность самоконтроля качества приобретенных знаний и навыков;
- экономит время студента, необходимое для изучения материала.

Кроме того, с помощью электронных изданий, на основе специально разработанных компьютерных программ могут быть реализованы все виды контроля. Это снимает часть нагрузки с преподавателя и усиливает эффективность и своевременность контроля.

Использование информационных технологий в учебном процессе влияет на характер учебно-познавательной деятельности студентов, активизирует самостоятельную работу студентов с различными электронными средствами учебного назначения. Самым эффективным является применение информационных технологий для отработки навыков и умений, необходимых для профессиональной подготовки [17, 18, 19].

По видению Г. Нойнер [1, с. 93-94] природа разных источников информации (устная речь, книги, кино, радио, телевидение, компьютер) влияет на формирование и развитие психических структур человека, в том числе мышления. Так, печатный текст, который был на протяжении веков основным источником информации, строится на принципах абстрагирования содержания от действительности, фраза идет за фразой, что формирует способы мышления, которым присущи линейность, аналитичность, рациональность. Другие средства коммуникации - кино, радио, телевидение - имеют структуру, которая значительно отличается от структуры печатного текста. Ход мыслей студента не направляется в определенном направлении. Эти средства ориентируют на образность, эмоциональность, нерациональность.

Электронная среда формирует такие характеристики как экспериментаторство, гибкость. Создаются возможности находить способы сочетания далеких, на первый взгляд, вещей, установить оригинальные связи между новой и старой информацией. Конечно, проблема особенностей мышления, сформированного при преобладании средств коммуникации определенного вида, требует обстоятельных исследований. Понятно, что мышление, которое формируется и действует с помощью компьютера, отличается от мышления, сформированного другими средствами. Например, понятие «накапливать информацию в памяти» трансформируется в «доступ к информации». Поэтому, не нужно отбрасывать те средства обучения, которые долгое время помогали эффективно проводить учебный процесс и используются до сих пор.

Таким образом, информационная компетентность будущих специалистов является неотъемлемой частью умений и навыков самообразования студентов, и проявляется в способности найти, усвоить и использовать необходимую информацию из различных информационных ресурсов. Кроме традиционных источников информации, таких как печатная литература, средства массовой информации и другие, в наше время распространенными стали компьютерные ресурсы (электронные учебники, мультимедиа, сеть Интернет и т.п.), требующих владения новейшими информационными технологиями. Поэтому, только с использованием разнообразной литературы, электронных средств, компьютерных сетей, сервиса Интернет, программ интерактивного обучения и т.д., процесс формирования умений и навыков самообразования студентов значительно оптимизируется.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Neuner G. A socio–cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level / G. Neuner // Strasbourg: Council of Europe, 1986. – 121 p.

2. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця [Текст] / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С.21–28.

3. Гоне Жак. Освіта і засоби масової інформації / М. Марченко (переклад з французької). – К.: К.І.С., 2002. – 100с.

4. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.

5. Євсюкова Л.С. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця [Текст] / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С.21–28.

6. Информационные технологии в образовании [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.04.2012: www.ito.edu.ru/2003/H/3/II-3-2522.html. Загол. з екрану. – Мова рос.

7. Інноваційна педагогічна діяльність у процесі професійної підготовки студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу 28.10.2008: http:www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_04/savitska.pdf. Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. — М.: Академия, 2002. – 256 с.

9. Печерская С.А. Теоретико-методологические основы готовности студентов к использованию информационных технологий: автореф. докт. психол. Наук. – Сочи, 2007. – 40с.

10. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и техно-

логии образования взрослых / Под ред. д.п.н., проф. В.И. Подобеда, д.п.н., проф. А.Е.Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 414 с.

11. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості// Вибр. тв.: в 5т. − К.: Рад. школа, 1976. − Т.1. − С. 55 − 206.

12. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

13. Чумак М.М. Сучасні комп'ютерні технології навчання як засіб досягнення якісної освіти у процесі підготовка педагогічних кадрів. / Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, № 13 (224), Ч.І. – 2011. – 259с.

14. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.

15. Лапинский В. В. Методология проектирования информационной образовательной среды // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 68-69.

16. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.

17. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Образовательная модель IT-специалиста // Вектор науки ТГУ. 2012. №3. С. 231-234.

18. Аниськин В.Н. Формирование и развитие холистичной информационно-образовательной среды вуза (на примере факультета математики, физики и информатики ПГСГА) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 219-223.

19. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 48-51.

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE STUDENTS IN THE ORGANISATION OF THE SELF-EDUCATION

© 2012

I.P. Zhukevych, aspirant of the department of applied pedagogic and work with the staff
National Academy of Internal Affairs, Kiev (Ukraine)

Keywords: information, informatisation, information competence, information technology, electronic textbook, multimedia, information society, information resources, the Internet.

Annotation: In the article the author analyzes the approaches of scientists to the definition of "information", "informatisation", "informational competence", "information society" and "information technology". It is noted the importance of using several resources of information in the learning process and emphasized the usefulness of information technology for effective formation of the information competence of students in organisation of self-education.

УДК 371.3

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЁБЕ ВО ВРЕМЯ ПОДГОТОВКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ

© 2012

С.С. Жуковский, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Ключевые слова: мотивация, одаренные ученики, олимпиада по информатике, программирование.

Аннотация: Статья раскрывает содержание понятия мотивации как фактора подготовки одаренных школьников к олимпиаде по программированию, а также анализирует функции мотивации, условия создания мотивации, установки создания мотивации при подготовке к олимпиаде по информатике.

Каждое государство стремится к укреплению своего научного потенциала. Такой подход есть гарантом её развития, благополучия граждан, а также необходимым условием признания другими государствами мира. Воспитание будущих учёных нужно начинать со школьной парты.

Олимпиада - одна из форм внеклассной работы школы, которая является действенным средством формирования мотивации к обучению, активизации познавательной деятельности, расширения и углубления знаний, поддержки и стимулирования творчески одаренной учащейся молодежи, создание условий для сохранения и развития интеллектуального потенциала государства. Ученические олимпиады по информатике считаются одной из традиционных и добровольных форм привлечения одаренных учеников к занятиям программированием. Они реализуют желание школьников проверить свои знания, способности, умения.

Сущность олимпиады по информатике заключается в том, что, используя средства программирования, структуры данных, необходимо написать оптимальные алгоритмы решения сложных задач в ограниченные сроки в атмосфере соперничества и реализовать их на конкретном языке программирования, используя компьютеры, считывающие из текстовых файлов данные и в текстовые файлы выводят результат обработки этих данных реализованным алгоритмом. Иногда задача состоит в написании программы, которая будет работать с другой компьютерной программой, или модулем.

Главной особенностью олимпиады по информатике следует отметить то, что учащиеся реализуют решения задач на компьютере. Благодаря тому, что решение задачи - это практически реализованная программа, есть возможность автоматизировать процесс проверки ученических работ, что значительно повышает объективность оценки результата. В то же время, уровень сложности заданий выходит за пределы школьной программы по информатике, в них требуется глубокий уровень знаний не только конкретного языка программирования, но и знаний алгебры и геометрии, теории чисел, разделов дискретной математики (теории графов, арифметики многоразрядных чисел, комбинаторики), теории игры и других разделов и предметов.

Олимпиада - это вид соревнования, стимулирующий влечение учащихся к самообразованию, воспитывает настойчивость, углубленный интерес к предмету, умение преодолевать трудности, вырабатывает навыки работы со справочной литературой. Олимпиада приносит пользу только тогда, когда становится заключительным этапом целого комплекса групповых, индивидуальных классных и внеклассных мероприятий и когда им предшествует целый комплекс подготовительной работы всего педагогического коллектива.

Регулярное участие в школьных олимпиадах меняет творческое мышление учащихся в творческую сторону, что положительно влияет на успех не только в учебе, но и в жизни.

Любая деятельность человека происходит под влиянием определенных побуждений, которые играют роль активности движущей силы. Совокупность таких побуждений образует мотивационную сферу деятельности. Не является исключением и учебная деятельность. В ее моти-

вационную сферу входят потребности ученика, его интересы, убеждения, идеалы, представления о себе, ценностные ориентации.

Мотивация - совокупность доказательств для обоснования чего-либо [2].

Мотивация - это то, что заставляет субъект действовать. Мотивация необходима для эффективного выполнения принятых решений и намеченных задач. Мотивация - это то, что находится у человека «внутри». Если человек мотивирован, его удовольствия от работы обязательно приведет к хорошему результату. [3]

Мотивация - это важнейший фактор повышения эффективности любой деятельности. Можно хорошо спланировать начальную деятельность, подобрать эффективные задачи, но если ученики не заинтересованы, не ответственно относятся к учебному процессу, то результаты данной деятельности будут неутешительны. Именно умение заинтересовать ученика своим предметом - первая задача любого учителя.

Уместно отметить, что разные аспекты мотивации рассматривают научные сотрудники: Л. Василенко, М.Савчин, М. Фицула, Ю. Бабанский, В. Оконь, М.Забродский, А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Клелланд, Л. Портер, Е. Лоулер, Д.Макгрегор и другие.

В реальной жизни мотивы - социальные по содержанию и происхождению. Многие дидактические категории: цель, содержание, методы, формы, средства неразрывно связаны с мотивацией. По мнению ученых через мотивацию представляется возможным наиболее эффективно управлять учебно-воспитательным процессом [4].

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что мотивация трактуется многими учеными одинаково. В своих трудах Л.Василенко и М. Савчин трактуют мотивацию как противоречия, возникающие в повседневной жизни, которые побуждают к активной деятельности с целью их решения [5, с. 64].

По мнению М. Фицулы, мотивация - это уровень готовности учащихся к обучению, осознание цели желание учиться и развиваться [6, с. 45]. Ю. Бабанский и В. Оконь рассматривают мотивацию обучения как отдельный компонент учебно-воспитательного процесса, но отмечают, что мотивация присутствует во всех процессах образования [7, с. 230].

М. Забродский трактует мотивацию как «совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность и активность» [8, с.28]. Пользуясь этим подходом, он разделяет мотивацию на ситуативную и диспозиционную.

Ситуативная мотивация - это внешние условия и обстоятельства деятельности субъекта, т.е. стимулы, которые в зависимости от сложившейся ситуации определяют поведение человека.

Диспозиционная мотивация - это психологические факторы, определяющие поведение человека, они называются личностными диспозициями.

Любая деятельность осуществляется под влиянием определенных побуждений, которые функционируют как двигатель активности ее субъекта. Совокупность таких побуждений создает мотивацию определенной деятельности. Особенно мотивации требует учебная деятельность. Мотивация учебной деятельности составляет совокупность потребностей ученика, его интересы, убеждения, идеалы, представления о себе, ценностные ориентации.

Существуют два подхода к изучению теорий мотивации.

Первый подход касается содержания мотивации. Такая теория базируется на изучении потребностей ученика. К сторонникам такого подхода относятся американские психологи Абрахам Маслоу, Фредерик Герцберг и Дэвид Мак. Клелланд.

Второй подход к мотивации построен на процессуальных теориях. Здесь важно распределить усилия ученика, выбор определенного вида педагогической деятельности для достижения ожидаемых результатов. К сторонникам такого подхода относятся Л. Портер и Э. Лоулер, Д.Макгрегор.

В педагогике мотивационная деятельность выполняет три основные функции: побудительную, организующую, смыслообразующую. Именно сформированность мотивационной сферы играет важную роль в успешности учебной деятельности.

Определение учебной мотивации основывается на специфических для обучения факторах:

- образовательной системой;
- учебным заведением;
- организацией учебного процесса;
- субъективными особенностями учащихся (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, самооценка, коммуникабельность)
- субъективными особенностями учителя (отношением к ученику, к процессу обучения, к результату учебной деятельности);
- спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация определяется специфическими для учебной деятельности факторами: собственно образовательной системой, образовательным учреждением; организацией учебного процесса; субъективными особенностями учащихся (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими и т.п.); субъективными особенностями педагога, прежде всего его отношением к ученику, к собственному делу; спецификой учебного предмета. Понятие «мотив» соотносится с термином «потребность» (Ж. Ньютенн, А.Маслоу), переживанием этой потребности, ее удовлетворения (С.Рубинштейн).

Учебная мотивация - это психическое состояние, проявляющееся в познавательной активности ученика, его готовности к получению и усвоению знаний. Задача современного педагога, создать специальные условия для возникновения и развития у ребенка интереса к обучению. Проанализировав исследования по данной тематике, мы выделяем основные условия создания мотивации к изучению раздела программирования в школе:

- воспитание социальных мотивов, осознание важности полученных знаний для будущей деятельности (компьютерные технологии и программирование - широко востребована, высокооплачиваемая и интересная профессия; дипломанты республиканских олимпиад поступают в вузы без экзаменов, участников международных олимпиад приглашают в ведущие международные компьютерные фирмы Yandex, Google, Microsoft;
- деятельность, дающая возможность проявить интеллектуальную самостоятельность, инициативность (постоянное участие учащихся в Интернет- соревнованиях, конкурсах, разработка творческих проектов, разработка учителями задач, выполнение которых требует творчества, поиска определенной информации в Интернете и т.д.);
- создание проблемных ситуаций, доступная сложность учебной деятельности (работа в разновозрастных группах стимулирует постоянное развитие, чтобы не отстать от других участников группы и перейти в группу с высоким уровнем развития);
- эмоциональность процесса обучения (важную роль в этом играет личность учителя, формы его общения с учениками (во время подготовки к олимпиаде учитель должен играть роль тренера, старшего наставника).
- содержание учебного материала (удачный подбор задач тренировочных соревнований, с учетом воспитательных, развивающих, познавательных аспектов);

О. Савонько и Н. Симонова выделяют четыре мотивационные установки: на процесс, на результат, на оценку учителя, на избегание неприятностей, которые определяют содержание, направленность и результат учебной деятельности. [9]. Применив данные установки мотивации к процессу подготовки к олимпиаде по информатике, получаем мотивацию (табл. 1)

Таблица 1

Установки мотивации

Установка	Мотивация
на процесс	Работа за компьютером, написание собственных программ
на результат	Собственная программа, участие в олимпиаде, достижения призового места на олимпиаде, поступление в высшее учебное заведение
на оценку учителя	Участник олимпиады имеет дополнительную положительную оценку по предмету, награждение победителя грамотами, премирования. Запрос общества (потребность в работниках данной специальности)
на избежание неприятностей	Играет важную роль одномоментно, заставляет ученика посетить первые занятия, и если ученик талантливый - поощрить и изменить эту установку на другую.

Обучение происходит эффективнее при мотивации, ориентированной на процесс и на результат, менее эффективное обучение при мотивации на оценку, и совершенно не зависит от ориентации на «избежание неприятностей», хотя иногда именно последняя мотивация может сыграть решающую роль на определенном этапе в определении направления деятельности. Например, ученик посещает факультатив, чтобы учитель снисходительно относился к нему на уроке, и заинтересовывается данной деятельностью, после чего меняется мотивационная установка.

В учебной деятельности мотивы делятся на содержательные и динамические. Содержательные мотивы - это наличие или отсутствие смысла обучения. Именно наличие смысла обучения выполняет побудительную функцию, выражает внутреннее отношение к учебе. Динамичность мотивов проявляются в эмоциональности, активности, длительности процесса обучения. Ученики, которые готовятся к олимпиаде, видят цель обучения: участие и победа в олимпиаде. Ученики принимают постоянное участие в Интернет -олимпиадах, видят своих соперников и ставят перед собой цель победить их, что является движущей силой к познанию и самообразованию.

При формировании мотивации в учащихся к обучению необходимо учитывать их эмоциональное отношение. Выделяется три типа такого отношения: положительное, отрицательное и нейтральное. А. Маркова в свою очередь положительное отношение к учебе разделяет на активно-познавательное и личностно-пристрастное [10].

Михаил Долинский - тренер пятикратного участника и победителя Международной олимпиады по информатике Геннадия Короткевича (Беларусь)- выделяет два таких вида мотивации ученика к участию в олимпиаде по информатике [11]:

- глобальная: компьютерные технологии и программирование - широко востребованная, высокооплачиваемая и интересная профессия; дипломанты республиканских олимпиад поступают в вузы без экзаменов;

- локальная: участие в Интернет - олимпиадах дает возможность «показать себя», стать лучшим в школе, городе страна мире, а участие в официальных (государственных или международных) олимпиадах - «увидеть мир».

Познавательные интересы у учащихся формируются под влиянием эмоциональных факторов. Для создания эмоциональной ситуации важными представляются удачно подобранные примеры учащихся-выпускников данного учебного заведения, интервью победителей государственных и международных олимпиад. Не менее важны удачно подобранные задачи для занятий и тренировочных контестов, чтобы ученики всегда получали новую информацию, видели уровень своих знаний, чтобы разница между незнанием и знанием была всегда понятна и реально достижима.

Что дает олимпиада по информатике для учеников, есть ли смысл ученикам заниматься олимпиадным программированием? Ведь для получения результата на олимпиаде по информатике (любого этапа II, III, IV) ученику приходится потратить много времени.

Крупные фирмы Microsoft и Google при приеме на работу отдают предпочтение работникам, имеющим опыт решения олимпиадных задач. Руководители фирмы Google неоднократно заявляли, что они готовы принять на работу любое количество чемпионов по программированию. Это все связано с тем, что люди, которые за пять часов на тренировке решают по семь задач, а затем после часа перерыва еще восемь задач, участвуя в Интернет - олимпиадах, несомненно, наделены незаурядными способностями. Такие программисты никогда не будут писать программы по чужим алгоритмам. Природные способности (включая фундаментальные составляющие), хорошее образование и настойчивые многолетние тренировки позволяют им не бояться задач в новых для себя отраслях, быстро ориентироваться в них практически всегда, успешно их решать.

Таким образом, можно выделить следующие виды мотивационной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Виды мотивационной деятельности

Вид деятельности	Достижения
Изучение языка программирования	Возможность создавать собственные программы (близкая мотивация), Возможность получить в будущем профессию программиста (удаленная мотивация).
Изучение базовых, эффективных алгоритмов	Создание эффективных программ, участие в олимпиадах, конкурсах Малой академии наук, турнирах.
Участие в олимпиадах конкурсах, Интернет олимпиадах	Самоутверждение. Получения победы. Проявление уровня своих знаний. Сравнение своих умений навыков с участниками других школ города, области, страны, мира. Получение премии, стипендии.
Победа на государственной, международной олимпиаде	Увидеть мир (поездка в другой город, государство). Перспектива поступления в высшее учебное заведение. Перспектива получить работу в одной из лучших фирм государства, мира, даст возможность получать высокую заработную плату.

Таким образом, формирование мотивации к изучению программирования, подготовки к олимпиаде по информатике представляет собой сложный и творческий педагогический процесс. Управление процессом формирования мотивации в учебно-воспитательном процессе при подготовке к олимпиаде по информатике требует учета структурной организации ребенка, его динамичности, зависит от возрастных особенностей ребенка, природных задатков и возможностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кирюхин В.М. Окулов С.М. Методика решения задач по информатике. Международные олимпиады/ Кирюхин В.М. Окулов С.М. // Москва. БИНОМ. Лаборатория знаний. 2007 – 580 с.

2. Современный толковый словарь украинского языка: 60000 слов / Под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. В.В. Дубичинского. – Х.ВД «Школа», 2007. –832–с.

3. Википедия [Электронный ресурс], Режим доступа: http://uk.wikipedia.org/wiki/Мотивація (дата обращения:12.12.2012)

4. Удовиченко О.В. Технологии формирования позитивной мотивации учащихся к спортивно-педагогической деятельности / О.В. Удовиченко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета № 3, 2010 – С.337.

5. Савчин М. В. Возрастная психология : учебное пособие / М. В. Савчин, Л. П. Василенко// – Дрогобич :

„Відродження", 2001. – 287 с.
6. Фицула М. М. Педагогика / М. М. Фицула// – [изд. 2-е, испр., дополн.]. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с. – С. 86-87.
7. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский/ / – М. : Педагогика, 1989. – 564 с.
8. Забродский М. М. Педагогическая психология : курс лекций / М.М. Забродский// – К. : МАУП, 2000. – 100 с.
9. Савонько Е. И. Устойчивость мотивации как фактор овладения иностранным языком / Е. И. Савонько, З. М. Хизроева // Сб. науч. трудов Московского гос. пед. ин-та иностр. языков им. М. Тореза. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза,1988. – Вып. 282. – С. 13-22.
10. Макарова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Макарова // - М.: Просвещение, 1990. - С.22 - 29.
11. Форум Долинский. – [Электронный ресурс] : режим доступа http://dl.gsu.by/NForum/posts/topicshow/868.dl#last (дата обращения: 2.06.2010).

METHODS OF POSITIVE MOTIVATIONAL DEVELOPMENT FOR STUDIES WHILE PREPARING GIFTED PUPILS FOR THE ACADEMIC COMPETITIONS IN INFORMATICS

© 2012

***S.S. Zhukovskiy*,** assistant professor of the chair of Applied Mathematics and Informatics
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)

Keywords: motivation, scholars, academic competitions in informatics, programming.
Annotation: The article reveals the content of motivation as a conceptual factor for preparing gifted pupils for the academic competitions in programming, and studies the functions of motivation, conditions of and guidelines for its development during the process of preparation for the academic competitions in informatics.

УДК 373.2 + 373.3 (082)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2012

О.Ю. Зайцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: поликультурное образования, вариативный компонент дошкольного образования, модель поликультурного образования дошкольников, педагогические возможности и средства поликультурного образования дошкольников.
Аннотация: Статья раскрывает проблемы моделирования поликультурного образования в условиях модернизации системы дошкольного образования, смены методологических основ проектирования образования для детей дошкольного возраста. Представленная модель позволяет обосновать возможности и ресурсы для поликультурного образования в регионах с многонациональными традициями, обоснованы требования к подбору форм и методов образовательной работы для детей дошкольного возраста, с учетом социокультурной ситуации их развития.

С началом радикальных социально-политических преобразований в нашей стране и буквального взрыва общественного интереса к этнонациональной проблематике на всей обширной территории РФ, да и за ее пределами, теоретики и практики педагогической деятельности приступили к широкомасштабном освоению западных концептов соответствующего воспитания и к разработке своих подходов к поликультурному воспитанию и образованию на разных ступенях.

Необходимость ориентации образования на этнокультурные потребности привела к тому, что содержание образования, в том числе, дошкольного стало структурироваться в соответствии с Федеральными и национально-региональными компонентами государственного образовательного стандарта. Генеральные линии разработки ФГТ к ДО (п.2.7.) предполагает отражение специфики национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс, тем самым, создавая правовую возможность для создания и реализации региональной программы поликультурного образования детей дошкольного возраста Восточной Сибири.

В этой связи необходимо отметить: мультикультурное образование и его этимологическое поле связаны и с идеологическими, и культурологическими, и образовательными сущностями. А культурный плюрализм, лежащий в основе понятия, являет собой «взаимодействие культурных идентичностей» (Л.Парамонова) в дискурсе системы образования проявляется как концептуальный принцип, социально определяющий стратегию образования в современном обществе.

Придерживаясь мнения И.В. Алексашенковой [1], выделяем наиболее распространенные в мировой педагогике подходы к пониманию сущности поликультурного образования:

- аккультурационный – в рамках данного подхода большая часть зарубежных исследователей придерживается мнения о том, что поликультурное образование должно ориентироваться на культуру переселенцев, включая в себя изучение традиций родной культуры. В отечественных исследованиях данный подход не получил распространения, ибо для России более актуальным является сохранение и обогащение как русской культуры, так и национально-культурного своеобразия других народов. Своеобразие образовательной политики наблюдается и в других странах. К примеру, в Америке политику «плавильного котла» («Мы все равны!») сменила стратегия «разноцветного салата» («Мы все равны, но не одинаковы!»). Невольно возникают ассоциации с недавним прошлым, когда в СССР пытались сформировать надэтнического «советского человека»

- диалоговый – суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам.

- социально-психологический – рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих учащемуся осуществлять межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Россия всегда являлась многонациональным государством, а Восточная Сибирь, где на протяжении веков сосуществовали народы разных языковых групп и традиций, можно считать уникальной лабораторией поиска путей развития личности через взаимодействие культур. В этой связи, мы полагаем, что поликультурное образование это образовательная система, которая в рамках ФГТ к ДО формирует «содержание обучения и воспитания в соот-

ветствии со структурой российской идентичности, то есть руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации».

Мы также опираемся на термин «поликультурное образовательное пространство», сформулированное в исследованиях Л.Н.Бережновой, Т.В.Поштарёвой. Данный термин, мы солидарны с авторами, включает «более тонкие конструкты образовательной среды, не только культурные, но и более глубокие – народные особенности» [7, С.17].

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в этой области дошкольной педагогики недостаточно разработана педагогическая проблема связи образования и воспитания, в том числе формирования поликультурной личности дошкольника средствами народной культуры и педагогики. Сегодня многие дошкольные учреждения проводят работу по поликультурному воспитанию интуитивно. Поликультурное образование дошкольников, мы полагаем, является такой педагогической моделью, которая ориентируется на сосуществование различных культур в общем социальном пространстве, при сохранении региональных особенностей иных культурных различий. На основе теоретического анализа педагогической, психологической и методической, литературы нами разработана экспериментальная модель поликультурного образования дошкольников посредством игры, включающая целевой, содержательный и процессуальный блоки (рис.1).



Рис. 1. Модель поликультурного образования детей дошкольного возраста

Мы считаем, что цель поликультурного образования детей дошкольного возраста заключается в воссоздании в поликультурной образовательной среде ДОУ исторической, духовной и деятельностно-практической преемственности поколений.

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК включает выполнение ряда педагогических функций: культурологической – формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; образовательно-развивающей – осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; гуманистической – воспитание позитивного отношения к культурам других народов; коммуникативно-интеграционной – развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК - включает ряд компонентов: культурологический, лингвистический, социально-нравственный, каждый из которых предполагает решение комплекса содержательных задач и методик.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК модели поликультурного образования дошкольников направлен на информационное насыщение предметно-развивающей среды, формирование у детей поведенческих норм и эмоциональной отзывчивости на происходящее средствами игровой деятельности.

Элементами содержания поликультурного образования, его составными частями являются природа, история, культура, язык.

Элементом содержания поликультурного образования является природа. Изучение климата и ландшафта, флоры и фауны, экологических проблем помогает понять особенности истории и культуры, взаимосвязь и целостность современного мира

История понимается в широком плане как история цивилизации, история своего этноса и как история взаимоотношений между народами;

Культура также понимается в широком плане: изучается мировая культура и место в ней культуры своего этноса (своего региона, населенного пункта, семьи) и различных сторон взаимодействия с другими культурами, их взаимообогащения при сохранении лучших черт самобытности.

Изучение языков предполагает освоение одновременно нескольких языков, позволяющих осуществить коммуникации в глобальном, государственном, региональном масштабах. [Демин А.Н.,2007г].

На основе анализа Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации, а также теоретических положений, изложенных в работах Е. С. Бабуновой [2], Л. М. Захаровой [2] нами предлагаются следующие принципы формирования поликультурного образования детей дошкольного возраста:

1. Принцип гуманитарного мышления, согласно которому стержнем программы является человек и система его ценностных взаимоотношений с окружающим миром.

2. Принцип педоцентризма, в соответствии с которым определены знания, наиболее актуальные для данного возраста.

3. Культурологический принцип, согласно которому отработаны знания и средства их преподнесения, обеспечивающие приобщение детей не только к общей культуре, но и к национально-региональной.

4. Принцип деятельностного подхода к формированию интереса у дошкольников к традиционной народной культуре.

5. Принцип создания педагогической среды, обеспечивающей как предметно-средовое, опосредованное формирование интереса к народной традиционной культуре, так и создание личностно-ориентированного стиля общения с детьми путем организации общения детей, родителей и педагогов.

6. Принцип региональности, обуславливающий внесение в образовательный процесс региональных социокультурных традиций и ценностей.

7. Принцип взаимодополняемости народных и традиционных методов воспитания, обеспечивающих единство познавательного, эмоционального и деятельностного компонентов.

8. Принцип взаимодействия педагогического коллектива с семьей, общественными организациями (национальные автономии), культурно-образовательными учреждениями: музеями, библиотеками, школой.

9. Принцип сравнительного обобщения, согласно которому, отмечая специфическое, характерное лишь для культуры одного народа, важно подчеркнуть то общее, что объединяет все этносы.

По мнению Ершова В. А. [5], согласно целям и задачам поликультурной образовательной деятельности, всё многообразие методов можно свести к четырем группам:

- методы актуализации социокультурной идентификации и целеполагания – достигаются методами исторических рассказов, бесед, дискуссий, драматизации, изучения местных обычаев, этикета, рассказов о предках. С их помощью повышается уровень культурной идентификации воспитанников;

- методы получения практических умений и навыков – решаются за счет использования словесных методов (объяснения, этические беседы); методов работы с текстом (интерпретации, пересказ);
- практических методов (моделирования, проектирования, упражнения, тренинга);
- рефлексивные методы – анализ, проблематизация, деПроблематизация.

Средствами поликультурного образования, по мнению Гриневой Е.А. [3], являются
- устное народное творчество (народные сказки, малые жанры фольклора);
- музыкальное творчество (песни, частушки, колыбельные);
- дидактические и народные игры (хороводные, подвижные и пр.),
- игры-драматизации;
- национальные костюмы;
- игру, народную игрушку и национальную куклу;
- декоративно-прикладное творчество (вышивка, ткачество, плетение, резьба и др.).

В процессе поликультурного образования значительную роль играют методы диагностики и контроля готовности воспитанников к активной и адекватной деятельности в поликультурной среде. Отслеживание изменений, происходящих с воспитанниками, проводится по трем основным направлениям:
- усвоение представлений о поликультурной реальности;
- развитие практических навыков и умений деятельности личности в процессе диалога культур;
- формирование эмоциональной и рефлексивной культуры.

За основные показатели поликультурного образования были приняты:
- представления о поликультурном обществе: элементарных основ культуры своего народа, культуры народов, проживающих рядом – когнитивный компонент;
- эмоциональное отношение к разнообразным культурам и их конкретным представителям – эмоционально-ценностный компонент;
- поведение, отражающее уважение к инокультурам и их носителям: соблюдение социальных норм и правил поликультурного общества – практически-деятельностный компонент;
- создания предметно-игровой развивающей среды в дошкольном учреждении;
- тесного взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в данном направлении.

Реализация каждого из вышеперечисленных этапов технологии возможна при выполнении следующих условий: профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений к работе по поликультурному образованию детей. В данном контексте мы полагаем, уместен комментарий А.А. Коростелева о том, что «руководители современной школы включаются в процесс созидания структурных взаимосвязей, и они осуществляют управленческий процесс более эффективно, если обладают достаточным уровнем подготовки для этих функций» [6]. В этой связи педагогам современного дошкольного образовательного учреждения необходима, на наш взгляд, и полноценная система подготовки в области проектирования поликультурного образования.

Нами изучены особенности этнической идентичности педагогов дошкольных учреждений. Из большинства респондентов соответствует норме – 82 %. Это 223 человек из 273 испытуемых. У 4 педагогов вопросы анкеты вызвали затруднения и они отказались отвечать. Полученные результаты проведенного исследования позволили определить степень выраженности соответствующего типа этнической идентичности. Наиболее выраженным у большинства респондентов - 82% оказался такой тип этнической идентичности, как позитивная этническая толерантность, что является нормой.

Доминирование данного типа позволяет прогнозировать в поведении педагога позитивное отношение к представителям других этнических групп и толерантные установки в сфере межкультурного взаимодействия. Это особенно важно применительно к условиям педагогического взаимодействия в поликультурном регионе Восточной Сибири. Вызывает тревогу тот факт, что у 60% респондентов на второй позиции оказался тип этнической идентичности этническая индифферентность.

Реализации идей данной педагогической модели потребовало создание многофункциональной системы экспериментальных площадок на муниципальном и институциональном уровне. Обеспечивающей проектирование, апробацию и внедрение инноваций в области поликультурного образования в практику ДОУ. Важным звеном любой экспериментальной деятельности кафедры, на наш взгляд, является эффективное взаимодействие с опорными дошкольными образовательными учреждениями по апробации и освоению инноваций. Взаимодействие осуществляется нами по следующему алгоритму:

1. Выбор педагогической инициативы опорными ДОУ;
2. Проведение коллегий преподавателей кафедры совместно с опорными ДОУ, на которых определяются цели, задачи и ожидаемые результаты реализации направлений темы;
3. Формирование творческой группы ДОУ;
4. Определение научного руководителя проектной группы – преподавателя кафедры;
5. Апробация научных исследований;
6. Издание учебных, методических пособий.

Взаимодействие с детскими садами осуществляется на основе договора о взаимном сотрудничестве. Традиционными стали проведение коллегий преподавателей кафедры совместно с практическими работниками дошкольных учреждений, где представляются материалы из опыта работы. Материалы из опыта работы представлены на городском и областном образовательном форуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексашенкова И. В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта / И. В. Алексашенкова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005 – № 31. – С. 22-26.
2. Бабунова, Е.С. Реализация принципа гуманизации в этнокультурном образовании дошкольников / Е.С. Бабунова // Культурологические проблемы дошкольного образования в поликультурном регионе: сб. науч. трудов / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Г.П. Захарова, О.В. Парфенова. - Чебоксары: ЧГПУ, 2008. - С.117-121 (в соавт.).
3. Гринева Е.А., Заббарова М.Г., Белоногова Л.Н. Модель формирования полиэтнической культуры школьников //Педагогика искусства.2010.№4. С. 1-8 // http://www.art-education.ru/
4. Демин А. М. Национально-региональный компонент содержания поликультурного образования // Известия АГУ. – №2 – 2007. – С.7-9.
5. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. / В. А. Ершов.
6. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.
7. Поштарева Т. В. Образовательные стратегии и подходы в поликультурном, полиэтническом социуме // КНИЛ по проблемам формирования современной личности в поликультурной среде: Сб. матер. / Общ. ред. В. Н. Гурова, Л. Н. Харченко – Вып. 19 – Ставрополь: СКИПКРО, 2005. – С. 15-25.

MODELLING OF PROCESSES OF POLYCULTURAL FORMATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

© 2012

O.Ju. Zajtseva, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics
East-Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: the foreign languages teacher'; professional competence; analyses of activity; criterions and indexes

Annotation: Article opens problems of modelling of polycultural formation in conditions of modernization of system of preschool formation, change of methodological bases of design of formation for children of preschool age. The presented model allows to prove possibilities and resources for polycultural formation in regions with multinational traditions, requirements to selection of forms and methods of educational work on children of preschool age, in view of социокультурной situations of their progress are proved.

УДК 378.12

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© 2012

Ю.С. Запорожцева, аспирант кафедры педагогики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, Житомир (Украина)

Ключевые слова: учитель иностранных языков; профессиональная компетентность; анализ деятельности; критерии и показатели.

Аннотация: Статья посвящена описанию проблемы изучения развития профессиональной компетентности учителя иностранных языков; предложены и описаны основные критерии и показатели профессиональной компетентности учителя иностранных языков.

В процессе педагогического исследования возникает необходимость постоянного наблюдения за изменениями и перевоплощениями. Объективная информация о результатах работы, сбор, обработка и анализ такой информации, которые дают возможность анализировать, оценивать и корректировать последующую деятельность, составляют содержание определения конкретного уровня ПК(профессиональной компетентности) учителя ИЯ(иностранных языков). Базовой системой для выявления такого уровня ПК учителя ИМ выступает определенная система диагностики [1].

Проблема критериев и показателей профессиональной компетентности детально рассматривается в трудах Г.В. Ельниковой [2], В.И. Ивановой[3], А.А. Дубасенюк [4] и других исследователей. Однако, по нашему мнению, проблема определения единых критериев для развития профессиональной компетентности педагогов, в частности учителей иностранных языков, сегодня не решена окончательно. Таким образом, нашим заданием является исследовать и проанализировать существующую информацию относительно интересующей нас проблемы и предложить, описать возможные критерии и их показатели ПК учителей ИЯ.

С целью определения критериев оценки уровня развития педагога вообще и учителя ИЯ в частности, мы проанализировали труды отечественных и зарубежных ученых: Лисовой Н.И. [5], Сысоевой С.О[6], Овчинниковой А.В.[7], Орловой С.Л.[8], Поташника М.М. [9], Сололовой Е.Н[10,11] и других.

По определению Н.В. Кузьминой, критерии – это основной признак, согласно которого одно решение избирается из большинства возможных [13]. Мы исходили из того, что критерии – это качества, свойства и признаки объекта, который изучается, они же дают возможность наблюдать его состояние, уровень функционирования и развития.

На основе осуществленного анализа трудов ученых [4,9,10,13,14,15] по проблеме педагогического исследования в системе (ПО) последипломного образования, в частности процесса профессионального совершенствования учителей ИЯ, и учитывая, что критерий - основание для оценки, определение или классификации чего-либо, мерило [17], мы рассматриваем *критерий* как основу для определения изменений в уровне профессиональной компетентности учителей ИЯ.

В зависимости от содержания работы учреждения или определенной системы преимущество может предоставляться разным критериям. Следовательно, критериями развития профессиональной компетентности являются такие ее опознавательные признаки (мерила), на основе которых оценивается мера ее сформированности и развитости. Поэтому, в соответствии с компонентным составом профессиональной компетентности учителя ИЯ и составляющих компетенций ПК учителя ИЯ, а также, принимая во внимание результаты опроса 523 респондентов (учителя ИЯ, заместители СШ с углубленным изучением ИЯ, методисты), мы определили профессионально важные качества учителя ИМ, на основе которых нами и были разработаны определенные критерии развития ПК учителя ИЯ. Эти критерии развития ПК учителя ИМ отображают ее существенные характеристики (содержание составляющих компетенций) и являются достаточными для определения сформированности данного интегрального образования, потому были выявлены их признаки, определенные показатели, приведенные в таблице.

Таблица 1

Критерии развития ПК учителя ИЯ в последипломном образовании

Составляющие (субкомпетенции) ПК учителя ИЯ	**Критерий**
Социальная (гражданская, моральная, ценностная)	Поликультурный
Психолого-педагогическая (педагогическая, психологическая)	Когнитивный
Методическая (дидактичная, проективная)	Технологический
Лингвистическая (языковая, речевая)	Лингвистически – коммуникативный
Коммуникативная (социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная)	

Каждый критерий охарактеризован с помощью совокупности показателей. *Показатели* – это качественные или количественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признаков объекта, который изучается, то есть степень сформированности того или иного критерия. Исходя из вышеизложенного, к критериям, которые мы разработали, принадлежат: *поликультурный, когнитивный, технологический, лингвистиче-*

ски - коммуникативный. Поскольку критерии могут быть достаточно общими, то в некоторых исследованиях показатели определены как индикаторы, то есть являются простыми свойствами, характеристиками составляющих компетенций ПК учителя ИЯ, которые образуют показатели, доступные наблюдению и измерению характеристики. Следовательно, каждый общий критерий должен быть конкретизирован путем определения его индикаторов, то есть «доступных наблюдению и измерению характеристик (признаков) объекта, которые поддаются изучению или которыми можно управлять».

Считаем необходимым заметить, что, оценивание уровня развития ПК учителя ИЯ должно отражать наличие всех составляющих профессиональной компетентности (компетенций, которые входят в состав ПК), выявлять знания и умения в профессиональной деятельности учителя ИЯ. Так, логично применить такие индикаторы, которые бы свидетельствовали о наличии определенных знаний и сформированности определенных умений учителя ИЯ. Также. характеристики составляющих компетенций ПК учителя ИЯ были нами наложены на структуру личности учителя и получены соответствующие показатели критериев. Соответственно, каждый из предложенных нами критериев можно представить как совокупность показателей. Признаками того, что учитель ИЯ имеет развитые компетенции, является проявление в его деятельности конкретных знаний и умений. Поэтому, если критерий соотносится с компетенцией, то показатель должен соотноситься с умением. коротко охарактеризуем их (табл. 2).

Именно такое сочетание необходимо считать важнейшим практическим критерием профессионализма учителя ИЯ – связующий момент между всеми группами выявленных и скрытых критериев его профессионализма. Учитывая результаты проведенного нами исследования, определения критериев развития профессиональной компетентности учителя ИЯ, можно сделать вывод о том, что профессионализм учителя ИЯ представляет собой высокий уровень его психолого - педагогических и научно - предметных (специальных) знаний и умений в сочетании с соответствующими морально – этическими нормами, которые вместе обеспечивают на практике специальную и имеющую спрос, подготовку учителя ИЯ в ПО.

Следовательно, развитие профессиональной компетентности учителя ИЯ рассматривается нами как результат количественных и качественных изменений профессионально значимых качеств и характеристик его личности, которые фиксируют, по нашему мнению, достижение учителя ИЯ, его способность к самоорганизации собственной профессиональной деятельности (профессионального развития), что еще раз подтверждает интеграционную природу профессиональной компетентности учителя ИЯ.

Следовательно, последипломное педагогическое образование может стать системообразующим фактором, при условии оптимального влияния двух факторов: профессиональной деятельности и самообразовательной работы учителя ИЯ, направленных на развитие его профессиональной компетентности в целом и ее составляющих компетенций соответственно.

Таблица 2

Критерии и показатели развития ПК учителей ИЯ

Критерии	Показатели (индикаторы)
Поликультурный	+владение общечеловеческими и европейскими ценностями, общественно - педагогическая активность, уважение к языку, религии, культуре разных наций + умения сотрудничать и осуществлять контакты, создавать атмосферу взаимоуважения и взаимопомощи +пользоваться языком как средством межкультурного общения + стремление к саморазвитию
Когнитивный	+ основные знания в области теории и методики преподавания ИЯ, педагогики, психологии, зарубежных методик преподавания ИЯ, межпредметные знания и умения +умения строить учебный процесс на иностранном языке, адаптированном к возможностям и пониманию учеников, интегрировать виды речи + знания нормативно – правовых документов (регионального, государственного, европейского уровней)
Технологический	+ умение внедрять действующие учебно – методические комплексы, методические рекомендации, анализировать и вносить коррективы в альтернативные профильные программы, разрабатывать собственные эффективные технологии + умения пользоваться разными источниками информации, инновационными технологиями, (в т.ч. ИКТ) средствами, методами, приемами преподавания, методами оценивания всех видов речевой деятельности в соответствии с учебным уровнем учеников, а также их интересами, возрастными особенностями + знания и умения использовать отечественный и зарубежный опыт в процессе профессиональной деятельности + навыки самоанализа, самооценки
Лингвистически-коммуникативный	+ навыки соотношения речевых формул (устойчивые выражения, речевые обороты и др.), культурного, делового, бытового общения в разных тематических ситуациях (монологическая, полилогическая, диалогическая речь) + знания информации из истории, политики экономики, быта, традиций, культуры, образования страны языка, который преподается; умение сравнивать особенности страны, язык которой преподается, с собственными социокультурными особенностями + знание ИЯ на международном уровне

Представленные критерии развития ПК учителя ИЯ в ПО определяют уровень ПК педагога. Взаимосвязь обозначенных критериев и показателей определяется таким уровнем развития ПК учителя ИЯ, который позволяет ему сознательно управлять собственным поведением и деятельностью в соответствии с определенными условиями среды профессиональной деятельности и учебы.

Считаем, что лишь сочетание теоретических знаний с умениями и навыками, использование их в учебный – воспитательной работе может обеспечить необходимый педагогический профессионализм – соответствующий уровень развития профессиональной компетентности учителя ИЯ.

Качественные и количественные изменения личности учителя ИЯ, которые происходят в процессе его обучения в ПО, имеют позитивное влияние и отображаются в его профессиональной деятельности. Такие изменения представляют собой новообразование в профессионально значимых компонентах структуры личности педагога ИЯ, появление новых ее характеристик. Вместе с тем, считаем, что количественные изменения – это позитивное «наращивание» уже существующих характеристик личности, которые позволяют также улучшить результативность его профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия»,2007. – 208 с.

2. Теоретические и методические основы моделирования профессиональной компетентности руководителей учреждений образования: Монография/ Ельникова Г.В., Зайченко О.И. Маслов В.И. и др. под ред. Г.В. Ельниковой. – Киев - Черновцы: Книги -XXI, 2010. – 460с.

3.Иванова Лариса Филипповна «Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации» [Электронный ресурс]: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки) http://diss.rsl.ru/diss/03/0630/030630028.pdf;

4.Дубасенюк А.А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного похода // Вектор науки ТГУ. №2. 2010, С.38-43.

5. Лисовая Н.И. Развитие психолого-педагогической компетентности молодых учителей в системе последипломного педагогического образования: Автореф. дис. кандидата пед. наук / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – Киев, 2005. – 20 с;

6.Сысоева С.О. Основы педагогического творчества: Учебник. – К.: Миллениум, 2006. – 346 с.

7. Программы дополнительного профессионального образования для специалистов общеобразовательной школы (по иностранным языкам) под ред. Овчинниковой А.В.. - М.:. 2005. - 45 с.

8. Орлова С.Л. Пути и средства повышения результативности подготовки учителя на курсах повышения квалификации в условиях реализации компетентностного подхода // Вектор науки ТГУ. №3. 2011, С.236-238.

9. Поташник М.М. Школа разноуровневого и разнонаправленного обучения// Педагогика. -1995.-№ 1, С.3-ll.

10.Руссол В.М. Дидактические основы оптимизации содержания последипломного образования педагогических работников: Автореф. дис. кандидата пед. наук / Тернопольский государственный пед. университет им. В.Гнатюка. – Тернополь, 2000. – 20 с.

11.Common European in Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessing, - Strasbourg: CUP, Council for Cultural.

12.Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Выс. школа, 1989. – С.28-31.

13.Баркасси В.В. Поликультурная компетенция как компонент профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков// Научный вестник Южноукраинского педагогического университета им. К.Д.Ушинского /Сб. науч. раб./ Вып. 11 – 12. – Одесса: ЮГУ им. К.Д.Ушинского. – 2002. – С.89 – 94.

14. Воронина Г. И. «Теоретические основы профессионального развития учителя в системе послевузовского педагогического образования (предметная область “Иностранные языки”)13.00.08 - Теория и методика профессионального образования. Дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Калининград - 2000.

15.Мозгарев Л.В. «Условия профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации [Электронный ресурс]: Дис. канд. пед. наук : 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования.- М.: РГБ,Воронеж.,-2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки).

16. Дагбаева Н.Ж. Принципы формирования социолингвистической компетенции на начальном этапе языкового вуза // Вектор науки ТГУ. №6, 2011, С.103-105.

17.Большой толковый словарь современного украинского языка/Сост.и глав. ред. В.Бусел. – К.: Ирпень: ВТФ Перун, 2001. – 1440с.

CRITERIONS AND INDEXES OF THE FOREIGN LANGUAGES TEACHER' PROFESSIONAL COMPETENCE

© 2012

Y.S. Zaporozhtseva, postgraduate student of pedagogy
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)

Keywords: the foreign languages teacher'; professional competence; analyses of activity; criterions and indexes.

Annotation: This article is devoted to the researching problem of development foreign languages teacher' professional competence; the main criterions and indexes are offered and their characteristics are given there.

УДК 659:654: 32:316.77

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЛУЖБЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ВЕЩАНИЯ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

© 2012

В.В. Зейналова, диссертант кафедры социологии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: телерейтинг, общественное вещание, коммерческие каналы, общественное мнение.

Аннотация: В статье рассматривается проблема возникновения службы общественного вещания и ее сущность, анализируются отличия общественного вещания от коммерческих каналов в отношении к телевизионной аудитории. Отдельно анализируется роль общественного вещания при исследовании разнообразия мнений в обществе. Дана классификация общественных, частных и коммерческих телеканалов, сущность которых не позволяет их ставить в один ряд.

Процесс глобализации, помимо прочих воздействий на общественное развитие, также способствовал превращению информации в элемент бизнеса и индустрию прибыли, формированию специфического рынка в медиасекторе. Известно, что основным источником, питающим этот рынок, является реклама. Компании, получающие прибыль лишь от рекламодателей, стремятся привлекать и при этом удерживать как можно большее число зрителей. Конкуренция в медиа-секторе постоянно усиливается и становится основным гарантом разнообразия вещательных служб. Естественно, она открывает путь к включению телеканалов в рейтинговое соревнование и воздействует непосредственно на качество телепрограмм. Результатом является то, что телеканалы, стремящиеся к укреплению на рекламном рынке и приобретению большей прибыли, реально были обречены подготовить дешевые, низкокачественные, похожие друг на друга программы. Появление общественного вещания было обусловлено именно этим обстоятельством [10].

Что же такое общественное вещание? Какие у него особенности? Чем оно отличается от других каналов? Какими значительными факторами обладает оно для воздействия на описанную ситуацию?

Общественное вещание широко распространено в

Европе; его совершенным образцом считается опыт BBC. Эта корпорация прославилась тем, что во время Второй мировой войны смогла на высоком уровне сохранить нейтралитет в распространении информации. Общественная служба во Франции была образована также в годы войны, а в Германии и Италии – после. В США общественное вещание развивалось несколько в другом направлении. В Азии, Африке и Австралии система общественного вещания формировалось и формируется под влиянием Европы [11].

Европейский вещательный союз [EBU] оценивает общественное вещание как вид вещания, обслуживающего все слои населения на одинаковом уровне и подчеркивает важность охвата всеобщих интересов без религиозной, расовой и национальной дискриминации [2].

При выполнении своих обязанностей общественный вещатель должен соблюдать правдивость, сбалансированность, нейтралитет, выступать с демократических позиций, выводить на передний план разнообразие мнений в обществе [11].

Общественный вещатель, носящий такую большую ответственность, оставшись лицом к лицу с гражданскими правами, вынужден мобилизовать все свои силы для их защиты. Основная его задача при реализации этой миссии – доводить до аудитории все существующее в обществе разнообразие, дать простор различным мнениям, показать общество со всеми присущему ему чертами. Общественный вещатель черпает силу не из политических формирований, а из граждан. Поэтому он должен распространять их мнение и обеспечивать влияние их голоса на общественно-политическую жизнь [там же].

Не случайно, что ныне среди таких глобальных проблем, как СПИД, экология, спекуляция людьми, детская смертность, особо подчеркивается и опасное влияние на общественное сознание распространяемой коммерческими телевидениями банальной культуры. Значит, в таких условиях наличие общественного телевидения, не гнущего шею перед законами рынка, финансируемого народом, имеющего механизм демократического управления, важно и для того, чтобы общество получало правдивую информацию о событиях в стране и мире, не отдалялось от истинной культуры и просвещения [4].

Общественный вещатель свои разнообразные программы предлагает всей стране, всем категориям зрителей, а основу других каналов зачастую составляют сериалы, дешевые развлекательные передачи. Служение общественного вещания именно общественным интересам, подготовка программ с учетом качества и разнообразия, на которые частные каналы не обращают особого значения, дают основание еще раз подчеркивать высокую значимость общественного вещания [там же].

Одним из фундаментальных принципов общественного вещания является то, что оно не должно подвергаться никакому политическому вмешательству. К сожалению, во всем мире правительства всегда, особенно во время избирательных кампаний, стремятся использовать его как средство политической пропаганды, превратить финансовую зависимость в элемент воздействия. Однако главную роль в защите фундаментальных принципов этого вида вещания играет его независимость от правительств и различных политических сил, ибо, как было отмечено выше, в основе деятельности общественного вещателя заложены факторы служения общественным интересам, формирования здравого общественного сознания.

Однако, если подойти к этому вопросу с позиции руководителей данной службы, то нетрудно увидеть, что они часто используют свои возможности в выполнении политических заказов. Но факт остается фактом: если общественный вещатель, который по своей природе должен быть независимым, демонстрирует чью-то политическую позицию, то тем самым он ограничивает возможность народа получать правдивую и достоверную информацию. Наряду с этим в странах, где сильны демократические начала, общественные вещатели всегда заботятся о своей политической независимости и ответственности перед обществом. Однако и в межгосударственных отношениях, и в трансформации принципов общественного вещания из одной страны в другую каждая из них в определенной степени сохраняет свою специфичность [там же].

В отчете BBC за 2004-2005 гг. упоминаются ее цель, программа действия, виды услуг, моральное обогащение общества путем информирования, просвещения и развлечения, а основными преимуществами считаются самостоятельность, нейтрализм и точность [1]. Значит, реализации службы общественного вещания способствуют два фактора – это с одной стороны, служение аудитории на высоком уровне, а с другой – способность отличаться от государственных и частных каналов.

Действующие ныне в Азербайджане телеканалы делят на две категории. К первой категории относятся те, учредителями которых являются государство или соответствующие исполнительные власти, также те, которые финансируются из госбюджета или из иностранных источников, а во вторую категорию входят частные компании.

Выступая на церемонии открытия Азербайджанского общественного телевидения в августе 2005 года, тогдашний чрезвычайный и уполномоченный посол США в Азербайджане говорил: «Общественное телерадио должно демонстрировать в азербайджанском медиа высочайшие стандарты и обеспечивать общественность нейтральными, бескомпромиссными, объективными и справедливыми информациями» [12].

В области изучения телеаудитории, в том числе и общественного вещания, в Азербайджане имеются почти те же проблемы, с которыми сталкивается любая страна. Поэтому, исходя из практики, можем констатировать, что:

- данные об аудитории ТВ, представляемые исследовательскими компаниями, отражают в основном лишь ее количественный состав, а социальные, политические, этнические и культурные ориентации зрителей остаются в заднем плане;
- группа респондентов, выбранная как образец, представляется как всё общество;
- слабым передачам приписываются высокие рейтинги, а это негативно влияет на качество всей телепродукции;
- имеющиеся способы измерения рейтинга не дают возможности отличать коммерческое телевидение от общественного и т.д.

Как показывает международная практика, общественное вещание финансируется за счет денежных средств граждан, непосредственных или косвенных налогов и некоторых других поступлений. Именно поэтому общественные вещатели носят ответственность перед гражданами. С этой точки зрения ответственность общественного вещания коренным образом отличается от ответственности коммерческих вещателей. Каждый представитель народа ждет от общественного вещателя и высокого обслуживания, и серьезного отсчета.

Основное «дело» коммерческих каналов – объединять зрителей вокруг своих целей и осуществлять вещание, служащее достижению этих целей. Во многих случаях информирование в этих каналах стоит на одном из последних мест. Эксперты считают, что беспокоящим фактом в работе частных телеканалов является преобладание программ-шоу: «против этого мы можем бороться только просвещением. Мы не можем запрещать телеканалам показывать такие передачи. Но эти передачи не должны быть вульгарными, пошлыми, портящими вкус зрителей. Нужно направить внимание на увеличение интеллектуальных передач» [5].

Государственные же телеканалы своими главными задачами считают направлять и убеждать зрителей. Эта модель существовала в тоталитарных режимах типа СССР, и продолжают существовать в некоторых странах Азии, Африки, Латинской Америки. Ее главная цель – превращение населения в однородную группу, демонстрирую-

щую неприкосновенную покорность правительству [4].

Разные медиа-органы определяют свою аудиторию, исходя из своей прибыли и своих целей. Разница между целевыми массами СМИ – один из основных факторов, отличающих частные каналы от общественного вещания. Ответ на вопрос «Что подразумевается под понятием «зритель»: общество или рынок?» - яркий показатель отношения частных телеканалов к зрителям. Общественное вещание направляется ко всему обществу, а коммерческие каналы смотрят на зрителя как на покупателя.

Знание аудитории для коммерческих каналов носит экономический характер, а для общественного вещателя – культурный и социальный характер в области определения вещательной деятельности. И общественное телевидение с целью определения своих успехов намерено, даже вынуждено знать количество людей, сидящих перед экранами. Полученные сведения оно использует для планирования своих программ, определения вещательной политики и, наконец, для уточнения уровня удовлетворенности целевых масс передачами канала [14].

Проанализировав один вещательный день [25 ноября 2010 года], обратим внимание на то, как ОТВ Азербайджана относится к своей аудитории, как доставляются передачи адресатам, как учитываются возрастные группы и целевые массы. День начался передачей, подготовленной в Норвегии [06:15], далее была программа «История одной песни», где расследовалась история ряда азербайджанских песен. В 8:00 в эфир вышла информационная программа «Глашатай». Затем шли: музыкально-информационная передача «Новый день» (пропаганда национального единства, в основном, тюрко-язычных народов), «Народные песни», передача для детей «Жил да был», мультипликационные фильмы, «Сказка одного селения» (передача об образе жизни халаджских племен), «Общий знаменатель» (о принятии Закона об обязательном страховании), «Евровидение – 2011 (туры национального выбора на международное музыкальное соревнование), «Пятерица» (программа интеллектуального соревнования для молодежи), «Азербайджанцы» (программа для национальных меньшинств), музыкальная передача, сериал, один национальный, два зарубежных фильма. Можно считать, что были учтены все возрастные группы.

Когда в Азербайджане учреждалось общественное телевидение (ИТВ), Парламент страны предусматривал систему абонентской платы в качестве главного источника их доходов. Такого рода система представлялась крайне важной гарантией независимости вещательной компании от органов государственной власти. Содержащееся в статье 26 Закона «Об общественном телерадиовещании» положение о введении абонентской платы должно было вступать в силу 1 января 2010 г., а, возможно, и раньше. Однако компания по сей день продолжает функционировать за счет госбюджета.

В 5 главе Закона «Об общественном телерадиовещании» определяется сложная система финансирования службы общественного вещания. В соответствии с пунктом 1 статьи 23, ее финансирование осуществляется за счет следующих источников: абонентской платы (основного источника), доходов от рекламы, спонсорской помощи, пожертвований и средств, получаемых от продаж программ собственного производства. До введения абонентской платы главным источником финансирования является государственный бюджет. Закон не устанавливает минимального размера финансовых поступлений из бюджета, однако гарантирует их ежегодный рост. Что касается разрешенной рекламы, Закон ограничивает ее 15 процентами дневного объема программ общественного вещания. В нем также содержится ряд требований к содержанию и порядку размещения рекламы в программах.

Конечно, это хорошо. Но не следует забывать, что ИТВ – общественное телевидение. Постепенно можно переходить на систему абонентской платы. В Словении, тоже молодом независимом государстве, где при населении менее 2 млн. человек абонентская плата составляет порядка 35 евро в год с каждого гражданина [6]. В Азербайджане – 9 млн. человек. Из них около 5 млн. (точнее: 4 829 000) в возрасте свыше 18 лет [3]. Значит, на каждого взрослого гражданина приходится мизерная доля – всего 6 евро в год, в 6 раз меньше, чем в Словении.

Общественное телевидение участвует в формировании гражданского общества и одновременно гражданское общество формирует, исходя из своих интересов, общественное телевидение» [6].

Одним из пробелов в определении популярности телеканалов является то, что между каналами различного статуса ставится знак равенства, не учитываются их специфические характеристики: общественное телевидение сравнивается с коммерческими, их рейтинги исчисляются одними и теми же методами и приборами. Измерение рейтинга ОТВ надо вести совершенно иной методикой и иными приборами. Ученых-социологов должно беспокоить не только то, сколько человек смотрит ту или другую передачу, но и то, насколько объективна и достоверна передаваемая информация, каков уровень образовательных, просветительских, развлекательных программ, насколько они общественно полезны.

ОТВ Азербайджана, хотя и стремится охватить интересы всех социальных слоев населения путем ответа на поступающие обращения или освещение проблем граждан, имеет еще большие потенциальные ресурсы для своего развития. Как считают эксперты, «одним из наиболее обсуждаемых и беспокоящих общественность вопросов является увеличение на телевизионных каналах удельного веса низкопробных и некачественных передач развлекательного характера. Изучение проблемы на уровне экспертов показывает, что основными причинами подобных серьезных недостатков являются бизнес-интересы телерадиоструктур, заполнение эфирного времени чуждыми нашему менталитету передачами, дефицит профессиональных кадров и др.» [9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. EBU REPORT-2010 // www.ebu.ch
2. Закон Азербайджанской Республики об общественном теле- и радиовещании // Сборник законодательств Азербайджанской Республики, № 11, 30 ноября 2004 года (на азербайджанском языке)
3. Магеррамли Г. Общественное телевидение: принципы, реальности, перспективы. Баку Азернешр, 2003. 174 с. (на азербайджанском языке)
4. Общественное телевидение: модель Би-Би-Си. Баку: Интерньюс, 2001, 28 с. (на азербайджанском языке)
5. Передачи подобные «Той олсун», «Онун ярысы» не соответствуют менталитету азербайджанского народа – Нушираван Магеррамли // http://deyerler.org/
6. Общественное радио и телевидение // www.itv.az
7. Общественное телевидение Турции // www.trt.net.tr
8. EBU // www.ebu.ch
9. Мехтиев Р. Эфирное пространство Азербайджана: проблемы и задачи // http://www.mediaforum.az/rus
10. Ростовцев А. И. Рынок рекламы как часть экономической системы. Автореф. дисс. …канд. экон.наук. М. 2003, 23 с.
11. Электронные средства массовой информации в глобальных коммуникационных процессах // http://evartist.narod.ru
12. Состоялась церемония открытия общественного телевидения // www.ireli.az/ru/activity/news
13. Байтасов А. Ключ медиа бизнеса – знание потребностей аудитории // http://www.altyn-orda.kz
14. Телеэфир как общественное достояние // www.iimp.kz/bullets

A FEATURE OF MODERN PUBLIC SERVICE BROADCASTING AS A FACTOR OF FORMATION OF PUBLIC OPINION

© 2012

V.W. Zeynalova, dissertator Department of Sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: Tolerating, public broadcasting, commercial channels, public opinion.
Annotation: The article deals with the problem of public service broadcasting and its essence, analyzes the differences of public service broadcasting on commercial channels in relation to the television audience. Separately analyzes the role of public broadcasting in the study of diversity of opinion in society. A classification is given public, private and commercial television channels, the nature of which does not allow them to put in a row.

УДК 378

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТОВ

© 2012

***О.В. Зюзин*,** старший преподаватель кафедры «Экономики и менеджмента», аспирант
Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: компетентность; высшее образование; студент; экономика.
Аннотация: В статье анализируется развитие профессиональной компетентности студентов и выпускников экономических специальностей высших учебных заведений.

Происходящие изменения в социально-экономической и общественно-политической жизни современной России привели к необходимости формирования у человека, выпускника экономического высшего учебного заведения активной жизненной позиции.

Российская экономика испытывает острую потребность в специалистах экономического профиля высокой квалификации, умеющих анализировать сложившуюся экономическую ситуацию, принимать нестандартные, но правильные решения. Способных выдерживать жесткую профессиональную конкуренцию на рынке труда, быстро адаптироваться к изменениям в требованиях к образованности и профессиональной компетенции.

Быстрые изменения во всех сферах экономики указывают нам на необходимость определения новых целей, задач и методов для высшего профессионального образования. Начинающему свою профессиональную карьеру экономисту необходимо формировать определённые навыки, заключающиеся в умении вести переговоры, грамотно излагать свои мысли, сопоставлять языковые средства с задачами и условиями профессиональной среды, учитывать социальные рамки установленные для норм поведения. На наш взгляд основным суждением в теории высшего профессионального образования в экономике становится такое понятие как компетентность.

Для обеспечения высокого уровня экономической деятельности, сопоставимого с потребностями и перспективами развития современного общества, необходимо своевременно производить коррекцию программы профессиональной подготовки экономиста в высшем учебном заведении. В настоящее время при обучении студента на любой экономической специальности обнаружились проблемы невысокой профессиональной компетентности студентов при составлении ими инвестиционных проектов и отсутствия в научно-преподавательском сообществе обоснованной модели ее развития.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании»[1] основное содержание профессионального образования должно обеспечивать:

- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества;

- подготовку специалиста соответствующей квалификации и профессии, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Другими словами должно обеспечивать компетентность обучаемого как специалиста, а в социальном плане как члена общества в целом.

Термин «компетентность», отображающий современные требования к результату подготовки специалиста, в научных кругах западных стран неразрывно связан с философией успеха. Именно успешная профессиональная деятельность и правильная жизненная позиция, является сегодня ожидаемым результатом и критерием качества образования.

Понятие компетентность изучаются такими направлениями современной науки как философия, педагогика, психология и т.д.. Хотелось отметить увеличение интереса к проведению исследования различных видов профессиональной компетенции. Исследуются вопросы профессиональной компетентности в процессе подготовки следующих специалистов: менеджеров туризма (Е.А. Алилуйко, Т.И. Галицкая, И.И. Галимзянова), руководителей школ (Л.И. Саляхова), инженеров (Н.Ю. Мамонтова, Н.И. Куприянычева, С.И. Новоселова, С.А. Татьяненко, Н.П. Моторина), специалистов правоохранительных органов (Е.Д. Шульгин). Но на наш взгляд, к сожалению, мало представлено такое направление, как подготовка специалиста в области экономики, в частности не разработано методик формирования профессиональной компетентности специалиста по инвестициям и бизнес проектам.

Специалист, обладающий компетенцией в своей профессиональной области, являющийся ещё и компетентным человеком, - это очень выгодный, перспективный гражданин для государства. Из опубликованных ранее материалов[2, 3, 4] можно выделить информацию, по которой возможно определить такого человека:

- умеет находить и использовать информацию, отсекая ненужное, применяя её в своей профессиональной деятельности;

- правильно оценивает - окружающий мир и своё место в нём, конкретные знания, их важность для использования в профессии, а также методы получения и применения этих знаний.

В своей работе В.Н. Введенский отмечает, что «существует три основных подхода к исследованию содержания и структуры профессиональной компетентности: профессиографический, уровневый и задачный»[2]. Г.А. Бокарева, Е.Е. Волкова, А.С. Маркова, С.Е. Моторная, в ряде своих работ рассматривают структурные компоненты профессиональной компетентности в других разрезах.

Рассматриваемые нами понятия «компетенции» и «компетентности» являются многокомпонентными, компоненты можно классифицировать и распределить по иерархии:

Компетентности классифицируются:

Ключевые, включают (самообучение, работа в коман-

де, решение проблем, быть человеком).

По видам деятельности (учебная, профессиональная).

В областях способностей (умственной сфере, общественные, практические, исполнительные, технические, педагогические, психологические, социальные).

В отраслях экономики.

По степени социального и профессионального развития (компетентности студента, молодого специалиста, специалиста, руководителя).

Иерархия компетенций:

- ключевые компетенции - относятся к общему профессиональному содержанию;
- общеэкономические компетенции - относятся к определенному кругу экономических специальностей и областей;
- предметные компетенции - частные по отношении к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное отношение к какой либо области применения в работе экономиста.

Разнообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов.

В своей работе Шадриков В.Д. отмечает [7], «при всем многообразии подходов к определению компетенции и компетентности авторы не выходят за устоявшиеся определения. Компетентность понимается как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чем-либо, делать или решать что-либо».

Ю.Г. Татур определил компетентность следующим образом: «компетентность специалиста с высшим образованием - это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования » [6, с 22].

Становление студента ВУЗа как специалиста в области экономики длится довольно долго и не останавливается после окончания учебного заведения, и как отмечает Э.Ф. Зеер [4, с 194], проходит несколько этапов в своем развитии.

На наш взгляд, говорить о развитии профессиональной компетентности только в стенах высшего учебного заведения неправильно, хотя именно на этот период становления приходится этап овладения «ключом познания» сущности явлений, процессов и понятий [3].

При определении компетентности специалиста, многими исследователями выполняется сопоставление ключевых компетентностей со сформулированными в терминах знаний квалификационных требований государственного образовательного стандарта, при этом устанавливается иерархическая лестница [7, 8].

На наш взгляд виды профессиональной компетентности экономиста определяется характером задач, решаемых в профессиональной деятельности.

Таким образом, можно отметить, что в основе профессиональной компетентности экономиста лежат готовность и способность осуществлять анализ сложившейся экономической ситуации, принимать нестандартные, но целесообразные решения [9-13].

Исследовав позиции различных учёных по вопросам профессиональной компетенции и компетентности студента экономиста и проведя анализ сложившейся ситуации, мы сделали следующие выводы:

1. Современная научная теория официально не разделяет понятия «компетенция» и «компетентность». Российские исследователи применяют термин «компетенция» для определения границ области действия специалиста, а «компетентность» - для оценки качества его деятельности;
2. Формирование профессиональной компетентности носит многоуровневый характер, но основных этапов два, это обучение в вузе и трудовая деятельность по выбранной специальности;
3. Виды профессиональной компетентности экономиста определяется характером поставленных задач, и умением их решать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон РФ от 10.07.1992 №3266-1 (ред. От 10.07.2012) «Об образовании» Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – 1997 - 2012. – Режим доступа: http://www.consultant.ru
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. 2003.- № 10. С. 51-55.
3. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении: Методология развивающего образования: Дис. д-ра пед. наук. Челябинск, 1993. 383с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов.-2-е изд., перераб., доп.- М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая Книга, 2003.- 336с.
5. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня.- 2004.- №3.- С.20-26.
6. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня .- 2004.- №8.- С.26-31.
7. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.
8. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.
9. Лацко Н.А. Психологические основания формирования экономической компетентности у будущих учителей как фактора их профессионального саморазвития // Вектор науки ТГУ. 2012. №3. С. 234-236.
10. Коростелева Л.А. Проблемы использования экономических и правовых знаний в подготовке экспертов-экономистов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. №1(17). С. 80-87.
11. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003. – 23 с.
12. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека // Вектор науки ТГУ. 2011. №1. С. 345-348.
13. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вектор науки ТГУ. №4. С. 200-209.

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ECONOMISTS.

© 2012

O.V. Zyuzin, senior lecturer department of economics and management, post-graduate student
Togliatti branch of Moscow State University of Food Production, Togliatti (Russia)

Keywords: competence; higher education; student; the economy

Annotation: The article analyses the development of professional competence of students and graduates of economic specialties of higher educational institutions.

УДК 372.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕНЬГАХ КАК ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ

© 2012

Г.А. Ильюшенко, заведующий
Н.В. Шадрина, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе
МБУ детский сад общеразвивающего вида №52 «Золотой улей», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: экономические представления, формирование представлений о деньгах, экономическая категория, педагогические условия.

Аннотация: В статье раскрыты педагогические условия формирования у детей 6-7 лет представлений о деньгах как экономической категории: отбор доступного детям содержания представлений о деньгах и установление последовательности его освоения; поэтапное построение работы (эмоционально-мотивационный, когнитивный, поведенческий этапы); обогащение предметно-развивающей среды моделями, дидактическими играми.

Современное общество, в котором мы живем, невозможно представить без двигателя, заставляющего его слаженно функционировать – товарно-денежных отношений, в которые вовлекаются и взрослые, и дети. В настоящее время возникли новые ценности, жизнедеятельность общества воспринимается иначе. С дошкольного возраста дети включаются в его систему: раньше детей предыдущих поколений они узнают, что такое деньги, в изобилии товаров начинают свободно ориентироваться в их ценах, раньше овладевают умениями купли-продажи. Общество предъявляет к человеку новые требования, и эти требования сделали проблему формирования представлений о деньгах как экономической категории актуальной уже применительно к дошкольному возрасту, так как ребенок с малых лет соприкасается с такими понятиями, как деньги, товар, услуги, стоимость. Одно из первых, с чем сталкивается маленький ребенок в мире взрослых – разнообразие денег и условия, благодаря которым функционируют механизмы товарно-денежных отношений. В сегодняшнюю жизнь, такую, какой она существует, дошкольник приходит равноправным членом, которому предстоит ее совершенствовать. Поэтому важно формировать у детей представления о деньгах как можно раньше, с самого дошкольного возраста. От родителей и педагогов зависит, как это произойдет и с каким багажом знаний ребенок начнет свой путь к полноценному участию в товарно-денежных отношениях.

Проблеме формирования у детей 6-7 лет представлений о деньгах как экономической категории уже посвящено немало исследований: вот уже больше 50 лет детское восприятие денег является объектом для изучения зарубежными психологами (Ж. Пиаже, А. Страус, К. Шусслер, А. Берти, А. Бомби, М. Ягода, П. Уэбли). Ими была разработана и систематизирована стадиальная концепция развития представлений детей о деньгах. Исследования Дж. Брунера и К. Гудмена были посвящены восприятию денег детьми из богатых и бедных семей; психологи А Фенэм, П. Томас, Г. Маршал и Л. Магрудер изучали факторы, определяющие предпосылки для формирования представлений о товарно-денежных отношениях, как-то: возраст, пол и социально-экономическое положение семьи, в которой растет ребенок.

В отечественной педагогике особое место занимает одно из последних исследований, проведенное Д.С. Чесноускене, посвященное интеграции математического и экономического образования: Д.С. Чесноускене описала условия формирования у детей представлений о мерах стоимости. Формированию представлений о деньгах как экономической категории уделяется внимание в исследованиях А.Д. Шатовой [5], Л.Н. Галкиной [1], А.А. Смоленцевой [4], О.В. Дыбиной [2], Е.А. Сидякиной [3].

Мы полагаем, что эффективность процесса формирования у детей 6-7 лет представлений о деньгах как экономической категории определяют следующие педагогические условия: отбор доступного детям содержания представлений о деньгах и установление последовательности его освоения; поэтапное построение работы (эмоционально-мотивационный, когнитивный, поведенческий этапы); обогащение предметно-развивающей среды моделями, дидактическими играми.

Рассмотрим первый этап нашей работы, *эмоционально-мотивационный*, имеющий целью вызвать у детей 6-7 лет желание рассказывать о деньгах, сформировать эмоционально - положительное отношение к деньгам, формировать умение устанавливать причинно-следственные связи между деньгами и трудом.

Первым шагом нашей работы стало обогащение предметно-развивающей среды тематическим материалом и оборудованием. Мы внесли дидактические игры с экономическим содержанием: «Что кому нужно и кем производится», «Заполни и запомни», «Мне в кошельке не хватает…», «Мой товар особенный», «Покупко-лото»; игрушки-предметы для организации сюжетно-дидактических игр, таких как «Магазин», «Аукцион»; модели денежных знаков, различных видов валют, ценников, товаров, модель «Какие деньги были раньше»; денежное дерево. Мы добавили в предметно-развивающую среду тематическую литературу о деньгах: А.Н. Толстой «Золотой ключик», Э. Успенский «Бизнес крокодила Гены», И. Сыроваткина «Деньги разных стран», П. Кошель «История денег», комикс «Жила-была денежка», журналы «Монеты и банкноты», а также коллекции «Деньги стран мира».

На данном этапе мы читали детям произведения художественной литературы экономического содержания для детей дошкольного возраста: «Бизнес крокодила Гены» и комикс «Жила-была денежка», рассматривали коллекции монет и банкнот разных стран, монеты разного достоинства и юбилейные монеты, которые не оставили детей равнодушными. Дети комментировали увиденное не всегда правильно, но увлеченно: «это наши деньги, точно», «у меня дома такие есть», «они очень ценные». Плакаты с изображениями денег разных стран и достоинства были развешаны на стенах в информационных центрах предметно-развивающей среды и в раздевалке группы таким образом, дети легко могли в свободное время обращаться к ним. Чтобы составить впечатление о деньгах разных стран, детям также выдавались картинки с изображениями героев сказок и книг: Карлсон покупает Малышу щенка, Буратино покупает билет в театр, Али-Баба и сорок разбойников покупают лошадей на рынке. Взрослый задавал такие вопросы: «Чем занимаются герои на картинках? (Все они что-то покупают). Что отличает героев? Что у них разное? (Деньги, они называются-по-разному). Как они называются? (Эре, сольдо, динары)». В ходе обсуждения картинок дети вспоминали, как называются деньги у разных стран, а взрослый помогал им, зачитывая отрывки из произведений.

На данном этапе мы организовывали работу с родителями: провели консультацию «Дошкольник и деньги», в ходе которой родители ознакомились с советами психологов о том, как следует организовать финансовое воспитание ребенка и подготовить его к жизни в системе товарно-денежных отношений. В ходе консультации родители получили советы, разработанные отечественными и зарубежными психологами и педагогами (А.А. Смоленцева, А.В. Золотарева, И.Ю. Орлова, Дж. Деррик), делились

своими замечаниями и опытом: «мы регулярно ходим вместе с сыном в магазин, там я разрешаю ему взять самому какую-нибудь шоколадку», «их специально кладут низко возле кассы». Как оказалось, не все родители выделяют карманные деньги своим детям, а некоторые считают, что 6 лет – слишком рано для знакомства с деньгами «боюсь ее испортить, жизнь научит». После консультации все родители согласились поговорить с детьми о деньгах и сходить в магазин за маленькой покупкой, которую дети совершили бы сами.

Целью *когнитивного этапа* стало формирование у детей 6-7 лет представлений о деньгах как экономической категории. На основании исследований Л.Н. Галкиной, А.А. Смоленцевой, А.Д. Шатовой, О.В. Дыбиной, Е.А. Сидякиной мы отобрали доступное детям содержание представлений о деньгах и установили последовательность его освоения: представление о товарно-денежных отношениях, представление о происхождении денег, представление о различии денежных знаков, представление о покупательской силе денежных знаков, представление об образовании цены и умение ее складывать.

На данном этапе методами достижения цели нам служили разнообразные действия. Мы читали художественную литературу: русские народные сказки «Мена» и «Гуси-лебеди», стихотворения А. Барто «Так на так» и Ш. Галиева «Три копейки на покупку», комикс «Жила-была денежка», играли в дидактические игры «Что кому нужно и кем производится», «Рынок товаров и услуг», «Заполни и запомни», «Мне в кошельке не хватает…», «Мой товар особенный», «Покупко-лото», обращались к беседам, пословицам и поговоркам.

Формировать представления детей о деньгах как экономической категории мы начали с товарно-денежных отношений. Взрослый читал детям вслух русскую народную сказку «Мена», стихотворение А. Барто «Так на так», сказку «Гуси-лебеди», после чего проходило обсуждение следующих вопросов: «Зачем менялись товарами герои сказки?», «Что выиграли в результате обмена?», «Чем отличаются эти обмены?» Обсуждая ответы, взрослый объяснял, что такой безденежный обмен называется бартером, что меняться можно товарами и услугами, и делал акцент на взаимной заинтересованности в обмене. Дети высказывали свое отношение к бартеру. Так, обмены героя из сказки «Мена» (золото на коня, коня на вола, вола на барана, барана на поросенка, поросенка на иглу) вызывали у них неодобрение: «нехороший обмен», «невыгодный бартер», «мужик вредный». Бартер из сказки «Волшебное кольцо» дети расценили как «хороший, но немножко глупый».

Затем взрослый приглашал детей принять участие в игре, которая называется «Что кому нужно и кем производится». Детям предлагалось одиннадцать больших карт с изображением профессий (сапожник, портной, художник, доктор, шофер, повар, строитель, продавец, пекарь, парикмахер, фермер), им необходимо было подобрать предметные картинки, соответствующие этим профессиям (орудия труда, действия) и объяснить свой выбор. Далее проводилась игра «Рынок товаров и услуг». На ковре раскладывались большие картинки, каждой из которой соответствовали отобранные предметные картинки. Дети совершали бартерный обмен товарами и услугами, передавая друг другу карточки с изображениями товаров и услуг, пока не обменялись всеми.

Далее мы организовали проведение дидактической игры «Заполни и запомни», которая была направлена на формирование представлений о происхождении денег. Детям выдавались бланки, на которых под картинками были размещены окошки для слов. Несколько букв были уже расставлены. Взрослый предлагал детям внимательно посмотреть на эти предметы и предположить, что их объединяет. Дети выделяли какой-то общий признак, который объединял несколько предметов, но не все: так, Олег Б. сказал, что «здесь есть оружие, то, чем стреляют», «разные животные» (Федор Д.), «продукты» (Влада Л.) Ксюша З. вспомнила, что уже видела эти предметы: «они заменяли древним людям деньги». Тогда взрослый предлагал детям доставить недостающие буквы и переходил ко второй части игры, где карточки с этими же картинками крепились магнитами на доске. Детям в течение минуты предлагалось запомнить как можно больше картинок, после чего воспитатель закрывал картинки и просил каждого ребенка по очереди назвать по одной картинке. К концу игры названы были все картинки. Таким образом, мы добились того, что дети невольно запомнили и повторили разнообразие денег древности, расширили свой словарный запас и кругозор и сумели выйти на следующее направление нашей работы – формирование представлений о разнообразии товарно-денежных отношений.

Переходя к следующему представлению, о происхождении денег, взрослый включал детей в беседу: просил представить, что нам, как и древним людям, деньги заменяют какие-то предметы, и спрашивал, хорошо ли жить в таком обществе.

Представление о различии денежных знаков мы формировали посредством игры «Мне в кошельке не хватает…». Взрослый раздавал детям монеты разного достоинства (от 50 копеек до 10 рублей, юбилейные 10 рублей из биметалла). По условию каждый ребенок должен был держать монету за спиной, а водящий (сначала взрослый, затем ребенок) говорил такую фразу: «Мне в кошельке не хватает двух рублей/пяти рублей/десяти рублей (и так далее). Эта монета у Алины!». Если он угадывал, Алина выходила из круга и вставала рядом; остальные игроки обменивались монетами. Таким образом, дети запоминали, как выглядят те или иные монеты.

Следующим мы формировали представление о зависимости качеств и цены товара путем проблемных ситуаций и дидактической игры. Взрослый предлагал две карточки с изображениями одного крепкого стола и двух столов с ножками разной высоты и толщины. Дети рассматривали два стола, имеющих недостатки, и один красивый стол. Предлагался сложный вопрос: «Что лучше иметь: два стола или один?». Все ребята выбрали два стола, и только две девочки в основу рассуждения клали не количество, а качество: «Если два стола некрасивые, неаккуратно сделаны и за ними неудобно сидеть, то их не надо покупать. Лучше купить один хороший стол» (Ксюша З., Алена Т.). В ходе обсуждения остальные дети согласились с ними. «Но все-таки два хороших стола еще лучше, чем один», - сказал Олег Б.

Затем детям предлагалась новая проблемная ситуация «Что стоит дороже?», целью которой было раскрыть детям зависимость цены товара от количества вложенного в него труда. «Крош и Ежик работают кондитерами в кафе «Лакомка». Крош решил испечь торт, а Ежик — пирожное. Кто потратит больше времени на изготовление изделия? На какое изделие потребуется больше продуктов? Что будет стоить дороже, торт или пирожное? Почему?» Поскольку связь «причина-следствие» была трудна для некоторых детей, ответы они давали разные. После обсуждений взрослый давал детям возможность реализовать свои знания практически: вместе с ними он проводил дидактическую игру «Мой товар особенный»: опираясь на составленные алгоритмы, дети продавали друг другу разные игрушки и предметы. Каждый ребенок выбирал те факторы, какие хотел, и объяснял покупателю, почему его вещь стоит столько, и не иначе. В ходе игры все дети старались выбирать факторы, влияющие на увеличение цены.

Представление об образовании цены и покупательской силе денег мы формировали, обращаясь к художественной литературе, дидактическим играм и проблемным ситуациям. Взрослый читал стихотворение Ш. Галиева «Три копейки на покупку», а затем спрашивал, можно ли купить столько товаров на три копейки и как ответить маме, чтобы не обидеть сына. Хотя дети сошлись на том, что на три копейки всего этого не купишь, их ответы были разнообразны: «Не получится столько всего купить! Это очень

много. Мама сказала бы ему что-нибудь выбрать» (Алина Б.), «Столько всего не купишь. На три копейки вообще ничего не купишь, так мама мальчику и должна сказать» (Ксюша З.).

Дидактической игрой, предложенной детям для формирования представлений об образовании цены и покупательской силе денег, стала игра «Покупко-лото». Детям предлагались карты с секторами, объединенными одной темой (дорогие, средние или дешевые товары). Взрослый вытаскивал по очереди карточки с теми же картинками, что и на секторах; побеждал ребенок, быстрее всех заполнивший свою карту. Кроме этого, детям предлагалась дидактическая игра-задание «Заполни ценники». Взрослый раздавал ребятам карточки с изображениями разных продуктов и примерами и объяснял детям условие: «Ежик пригласил на свой день рождения всех своих друзей Смешариков и решил порадовать их вкусным угощением. Но магазин, в который он пришел, был таким новым, что даже ценники на товары продавец не проставил. Ребята, помогите Ежику узнать, сколько стоят продукты». С заданием дети справились быстро, а Георгий К. отметил, что «Ежику нужно попросить поставить ценники. Если поставить ценники, то другие покупатели уже не будут о цене спрашивать».

На когнитивном этапе формирующего эксперимента мы читали и обсуждали экономические поговорки и пословицы, среди которых были и доступные пониманию детей («На деньги ума не купишь», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей»), и довольно сложные («С деньгами мил, без денег постыл», «Копейка рубль бережет»). Противоречивость народной мудрости послужила эмоциональному обсуждению: дети объясняли взрослому, как понимают пословицы и поговорки, иногда споря друг с другом.

Работа с родителями на этом этапе заключалась в настоянии на посещении магазина или супермаркета и совершения ребенком покупки; кроме того, психолог привлекал родителей и детей к совместному фантазированию и созданию «денег будущего», которые потом представлялись на ярмарке в рамках поведенческого этапа.

На *заключительном поведенческом* этапе мы формировали умение применять полученные представления в практической деятельности. Целью этого этапа было формирование умений реализовывать представления о деньгах в действиях детей и владение простейшими денежными операциями, как-то: покупка, размен. Это был самый интегрированный с семьей этап работы – подготовка к ярмарке. Дети рисовали вместе с родителями «деньги будущего»: «космики», «тугрики», «купилки», «покупалки», «шуршики», «страйты» и др. купюры и монеты разного достоинства, а также необычные товары, которые в будущем можно было бы на них купить. Деньги, созданные детьми вместе с родителями, оказались яркими и красочными (Стасины «космики» были с изображениями разных планет и космического корабля, «шуршики» Федора – со спиралями и звездами). Товары, которые можно было бы купить на деньги прошлого, выглядели так: машина времени, детский космический скафандр, игрушки с голосовым управлением и др. В группе дети рассказывали друг другу и взрослому, как помогали родителям: раскрашивали, вырезали, писали на деньгах их достоинство.

Параллельно в группе взрослый организовывал создание детьми «денег прошлого»: для этого использовались такие материалы, как камни и ракушки. Дети разрисовывали их фломастерами и красками, а затем уносили домой – показать родителям и покрыть лаком. В ходе обсуждения было решено назвать созданные деньги прошлого «древниками». Товарами, которые нарисовали дети, оказались деревянные домики, самовары, повозки с лошадьми и т.д. Из всех денег и рисунков под руководством взрослого дети составляли выставку, которая потом демонстрировалась родителям.

Таким образом, нами установлено и экспериментально проверено, что формирование у детей 6-7 лет представлений о деньгах как экономической категории обеспечивается следующими педагогическими условиями: отбор доступного детям содержания представлений о деньгах и установление последовательности его освоения; поэтапное построение работы (эмоционально-мотивационный, когнитивный, поведенческий этапы); обогащение предметно-развивающей среды моделями, дидактическими играми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галкина Л.Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дисс... кан. пед. наук Челябинск: ЧГПУ,1999. - 25с.
2. Дыбина О.В., Щукина И.Н. Побуждение детей к преобразованию предметов // Казанская наука. 2011. № 9. С. 207-210.
3. Сидякина Е.А. Формирование готовности студентов вуза к экономическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс… кан. пед. наук. М. 2006. 24с.
4. Смоленцева А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику. СПб.: Детство-пресс. 2001. 176 с.
5. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005.
6. Суркова Т.В. К Проблеме развития и обучения детей раннего возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 295-298.
7. Дыбина О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром: Учебное пособие. – Москва: Педагогическое общество России, 2007. – 128 с.
8. Дыбина О.В., Кузина А.Ю. Роль проектной деятельности в развитии у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира // Детский сад: теория и практика. 2011. № 9. С. 98-104
9. Дыбина О.В., Алекинова О.В. Особенности ознакомления детей с дидактическим материалом // Казанская наука. 2011. № 11. С. 327.

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN DEVELOPING IN THE CHILDREN'S OF 6-7 YEARS VIEW ABOUT MONEY AS AN ECONOMIC CATEGORY

© 2012

***G.A. Ilushenko*,** the head
***N.V. Shadrina*,** the deputy head of the of educational and methodical work
MBU general developmental form day care №52 «Zolotoy Uley (Golden hive)», Togliatti (Russia)

Keywords: economic views, the formation of ideas about money, the economic category, pedagogical conditions.

Annotation: The article reveals pedagogical conditions of 6-7 years old children about money representation as an economic category: selection of available content to children`s ideas about money and sequencing of its development; phased work construction (emotional-motivational, cognitive, behavioral stages); enrichment of subject-developing environment models, didactic games.

УДК 371.218.13

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

© 2012

А.В. Ионов, аспирант кафедры профессионально-педагогического образования и социального управления
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Ключевые слова: допрофессиональное самоопределение, ценностные основания, аксиологический подход, персонализация, персонификация, антиномия, интегративность, системность.

Аннотация: В содержании статьи рассматриваются ценностные основания выбора дальнейшего профессионального пути учащимися старших классов средней общеобразовательной школы. Анализ подходов ценностно-смыслового выбора позволил автору дать собственное определение понятия допрофессионального самоопределения учащихся школы. В процессе рассмотрения данного понятия делается вывод о том, что ценностные основания допрофессионального самоопределения являются одним из ведущих показателей развития личности выпускника общеобразовательной школы.

С точки зрения ценностного подхода можно отметить, что допрофессиональное самоопределение – это поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой и, возможно, осваиваемой трудовой деятельности, а профессионального самоопределения – в осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также - нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Рассмотрим более подробно ценностные основания допрофессионального самоопределения как одного из ведущих показателей развития личности выпускника общеобразовательной школы.

В. Франкл считает, что смысл нельзя построить заново, его можно только „найти“. Но в этом есть элемент предопределенности, что несколько ограничивает подлинное творчество профессионального и личностного самоопределения. При более творческом подходе к своей жизни сам смысл создается человеком заново. Именно в этом случае человек превращается в подлинного ***субъекта самоопределения***, а не просто выступает как проводник каких-то «высших» смыслов.

В. Франкл показал, что ценности выполняют роль смыслов человеческой жизни, выступая как смысловые универсалии. При этом они составляют три класса: ценности творчества, переживания, отношения. Источником ценностей является „мир десяти тысяч уникальных ситуаций“, а совесть при этом выступает как „смысловой орган“, способный отыскать смысл в каждой из ситуаций [10, 11].

Ценностно-смысловой подход позволяет оценить процесс профессионального самоопределения с позиции ценностного выбора. Важной составляющей ценностного подхода являются идеи М. Шелера, который связывает познание ценности с актом предпочтений, причем ранг ценности тем выше, чем она менее причастна делимости. В этом смысле наименее долговечными являются ценности „приятного“ (материальные блага) [16].

По мнению Н.Б. Крыловой, человек постоянно находится в ситуации выбора, критерием которого является ценность [6, 7].

Э. Фромм, размышляя над проблемами бытия человека в современном мире, отмечает, что „бессознательные ценности, служащие непосредственными мотивами человеческого поведения – это ценности, порожденные социальной системой индустриального общества: собственность, потребление, общественное положение, развлечения, сильные ощущения“ [14].

Представляется значимым условие и содержание индивидуального выбора, реализуемого в индивидуальном поступке, когда, по мнению М.М. Бахтина, при условии „ясности и действительности должного смысла взаимоотношений между мной и этими людьми и предметами – рождается событие, единый и единственный поступок, как мой ход в событии“ [2].

По мнению Б. Шледера, „ценности – это эксплицитные или имплицитные концепции желаемого, характеризующие индивида или группу и определяющие выбор типов, средств и целей поведения“ [17]. Именно благодаря ценностям человек осуществляет ориентацию в действительности, которая имеет множественный характер, проявляющийся в многообразии способов взаимодействия его с миром, другими людьми, самим собой… [17].

Давая оценку ценностям, Э. Фромм пишет, что они могут быть осознанными и бессознательными. К первым он относит религиозные и гуманистические (индивидуальность, любовь, сострадание, надежда). Ко вторым – ценности, порожденные социальной системой индустриального общества (собственность, потребление, общественное положение, развлечения, сильные ощущения) [12-14].

И.А. Колесникова указывает, что в систему ценностей человека вошли: природа с ее закономерностями и всеми проявлениями жизни; человек и его здоровье; отечество; род; семья; язык; традиции как корневые основания социального быта; свободный труд и его результаты, освященные в культурных и цивилизационных достижениях; любовь и мир; красота и гармония [5].

Несомненно, актуальным является рассмотрение в контексте аксиологического подхода проблем профессионального самоопределения современной молодежи. А. Швейцер определил черты жизнетворческого мировоззрения. Во-первых, оно должно быть мыслящим, только то, что рождено мышлением и обращено к мышлению, может стать духовной силой. Во-вторых, оптимистическим, то есть таким, которое бытие ставит выше небытия, и тем самым утверждает мир и жизнь как нечто ценное само по себе. В-третьих, этичным, то есть, направленным на внутреннее совершенствование личности и ее способность действовать в качестве более одухотворенной силы в окружающем мире. Результатом взаимодействия оптимистического мировоззрения и этики является жизнь, деятельность и творчество, способствующая возрождению общества. Представляются важными также идеи А. Швейцера о возможности перехода от бессмысленного бытия к осмысленному и поиску смысла жизни в соответствии со степенью его разумности с точки зрения смысла. „Мои желания и дела обретают смысл и ценность лишь в той мере, в какой цель моей деятельности согласуется со смыслом моей жизни и жизни других людей“ [15].

М.С. Каган дает оценку ценностного отношения человека к миру на основе универсализма ценностного сознания, который проявляет себя и в отношении к миру, окружающему личность, и в отношении себя как субъекта объективной реальности. Ценностные ориентации, по мнению ученого, определяют основу мировоззрения и обретаются только в процессе жизни, их же источником выступают ценности той социальной общности, к которой принадлежит индивид [4].

Р.М. Грановская считает, что, если у человека нет целостного образа мира, он не может самоидентифицироваться в жизни. Под картиной мира понимается система актуально включенных в структуру жизнедеятельности человека значимостей, выделенных сознанием жизненно необходимых параметров объективной реальности [3].

Одной из наиболее сложных (и одновременно творческих) проблем является поиск смысла для конкретного самоопределяющегося человека. Но единого смысла (для

всех одинакового) быть не может. *Главная (идеальная) цель допрофессионального самоопределения* - постепенно сформировать у учащегося внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного) [Пряжников]. Идеальной данная цель названа потому, что достичь ее удается очень редко, но идеалы существуют не для того, чтобы их достигать, а для того, чтобы указывать направления своих стремлений. Допрофессиональное самоопределение как и развитие должно обязательно рассматриваться в контексте всей жизни и в контексте личностного становления.

Можно сформулировать главную цель допрофессионального самоопределения и несколько иначе: постепенное формирование у учащегося готовности *рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постоянно расширять свои возможности и максимально их реализовывать.*

С нашей точки зрения является существенным отметить еще один аспект допрофессионального и профессионального самоопределения личности. В условиях коммерциализации общественного бытия и интенсивного развития рыночных отношений следует обращать внимание на самооценку чувства собственного достоинства учащегося. Известный философ и социолог Дж. Ролз определяет самоуважение и чувство собственного достоинства как «первичное благо», которое лежит в основе всех человеческих стремлений и действий и которое необходимо учитывать при построении справедливого общества [9].

Само чувство собственного достоинства (по Дж.Ролзу) включает два основных аспекта. Во-первых, оно включает «ощущение человеком своей собственной значимости, его твердое убеждение в том, что его концепция собственного блага, жизненного плана заслуживает реализации». Во-вторых, самоуважение включает уверенность в собственных способностях, поскольку во власти человека выполнить собственные намерения» [9].

Таким образом, достойным может считать себя только тот человек, который «уверен в собственных способностях» и готов реализовать свою концепцию блага, т.е. готов выступить субъектом построения своего счастья. Но человек живет в реальном обществе и взаимодействует с другими людьми, и у всех этих людей есть свои «концепции блага», которые часто вступают друг с другом в неизбежные противоречия. Если взять за основу ту точку зрения, что все люди должны в равной степени любить друг друга, то это окажется заведомым самообманом, ибо на такое способен лишь Сам Господь Бог, отмечает Дж.Ролз. Поэтому необходимо искать новые подходы, в частности Дж.Ролз предлагает свою концепцию «справедливости как честности».

Только в «справедливом обществе», отмечает Дж.Ролз, люди должны стремиться к тому, чтобы уравновесить свои интересы, т.е. «договориться» и пойти на определенные уступки друг другу. А это означает, что *даже в «справедливом обществе» неизбежны определенные уступки и внутренние компромиссы*. Причем неизбежными становятся уступки и в самом главном - в чувстве собственного достоинства. Но только в этом случае, уступая даже в столь важном для себя, человек и все общество получают гораздо больший выигрыш - стабильность всего этого общества и его дальнейшее развитие, а значит, и расширение возможностей для самореализации каждого отдельного члена такого общества. Естественно, все это имеет прямое отношение и к трудовой деятельности, где как раз и происходит основная самореализация личности.

И именно здесь человек превращается из «отдельно взятого индивида» в подлинную личность, сопричастную общественным интересам, и у человека появляется то, что «поздний» А. Адлер называл «чувством сопричастности с обществом» (от нем. - Gemeinschaftsgefuhl) и к чему призывал стремиться. На самом деле, человек, ориентированный на интересы общества (а еще лучше - Культуры), не столько „теряет“ свое достоинство в неизбежных уступках интересам других людей, сколько возвышает его. В данном случае можно говорить, что достоинство проходит настоящую проверку - проверку значимости цели и смысла, ради которых человек живет и может вообще считать или не считать себя личностью, а самой высшей такой целью как раз и считается служение другим людям и обществу в целом [1].

Правда, еще французский революционер и писатель Н. Шамфор с горечью заметил, что „слишком большие достоинства подчас делают человека непригодным для общества: на рынок не ходят с золотыми слитками - там нужна разменная монета, особенно - мелочь“. А это значит, что проблема для многих людей все-таки остается [8].

Самореализация в труде, понимаемая как стремление утвердить свое достоинство через *служение идеалам добра и справедливости, реально сталкивается с серьезными трудностями*: не готовность общества справедливо оценивать вклад каждого человека в общее благосостояние, не готовность конкретного человека, не смотря ни на какие обстоятельства, добровольно и творчески реализовать свои лучшие таланты в труде, отсутствие единого понимания в обществе того, что «достойно» и «недостойно». Таким образом, проблема человеческого достоинства может лишь быть вновь обозначена уже в контексте самореализации человека в трудовой деятельности, но само решение данной проблемы во многом еще представляется делом самого человека. А зависит это от того, насколько он сам воспримет возможности своей профессиональной деятельности в качестве условия для полноценного личностного развития.

В заключение отметим, что важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является её способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Эти проблемы встают перед личностью в течение всей её жизни. Постоянное уточнение места в мире профессий, осмысление своей социально - профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека. Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от неё определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или её смене.

Дальнейший анализ психолого-педагогических, философских исследований показал, что некоторые характеристики понятия „профессиональное самоопределение“ рассматриваются во взаимосвязи с понятиями „личное и жизненное самоопределение“ (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), „образовательные ориентации“ (В.О. Букетов, М.Н. Певзнер), „самонаблюдение“ и „самопознание“ (С. Фукуяма), „становление субъектности человека“ (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн и др.), „активизация школьников в профессиональном самоопределении“ (Н.В. Самоукина), „профориентационная компетентность“ (С.Н. Чистякова), „культура профессионально-личностного самоопределения“ (Н.Н. Никитина).

С нашей точки зрения, допрофессиональное самоопределение как особое личностное качество включает в себя комплекс характеристик, среди которых можно выделить:

1) ценностную, где отражаются мотивы выбора субъектом собственного пути дальнейшего профессионального развития, проблемы его долга и ответственности перед окружающими людьми за совершенный выбор;

2) процессуальную, характеризующую динамику целеполагания, рефлексии и развития учащегося в ходе построения личной профессиональной перспективы и корректировки своих профессиональных намерений;

3) результирующую, которая проявляется в сформированности компетентности в сфере допрофессионального

самоопределения;

4) системную, отражающую единство личностного и социального аспектов планирования профессиональной карьеры, определяющее с одной стороны становление субъектной позиции учащегося в построении и реализации им личной профессиональной перспективы (рефлексивное сознание, стремление к самореализации в выбираемой сфере и т.д.), а с другой - активность во взаимодействии с внешней средой, направленную на формирование ориентационного поля профессионального развития.

Понятие „ориентационное поле профессионального развития“ отражает взаимосвязь личностной и социальной составляющих ситуации выбора и рассматривается как система значимых для субъекта внутренних и внешних факторов допрофессионального самоопределения, на основе которых происходит планирование и реализация первых шагов личной профессиональной перспективы.

Анализ философских, социологических и психолого-педагогических исследований по проблеме допрофессионального и профессионального самоопределения приводит к выводу о том, что оно отражает одновременно процессы персонализации и персонификации (Н.Н. Никитина, А.Б. Орлов и др.). Процесс становления человека как общественного существа характеризуется сочетанием его потребности быть включенным в социальную общность (персонализация) и, одновременно, стремления к обособлению, выделению из общности в качестве самоценного индивида (персонификация). Обеспечение интеграции школьника в общество и вместе с тем создание условий для его индивидуализации может быть реализовано благодаря специальному *сопровождению допрофессионального самоопределения, которое можно определить как процесс инициирования и целенаправленной организации взаимодействия субъектов, выполняющих различные функции в сфере социально-профессиональной ориентации, профессиональной подготовки и трудоустройства, по оказанию помощи обучающемуся в осуществлении им свободного выбора будущей профессиональной деятельности, самостоятельного планирования и реализации личной профессиональной перспективы, диагностике возникающих в этом процессе проблем и актуализации внутреннего потенциала самоорганизации для их решения.*

В приведенном определении отражается антиномия внутреннего (самоорганизации) и внешнего (организации), индивидуализации (построения личной профессиональной перспективы) и социализации (социально-профессиональной ориентации), интеграции (взаимодействия) и дифференциации (разделения функций). *Антиномический принцип* как методологическая основа анализа и проектирования системы сопровождения допрофессионального самоопределения школьников, в частности на традиционные отрасли хозяйствования народов Крайнего Севера, снимает, на наш взгляд, противопоставленность одинаково правомерных, но не смешивающихся подходов, существующих сегодня в теории и практике профориентационной работы, а именно „направляющего“ и „развивающего“ сопровождения процесса построения учащимися индивидуальных профессиональных планов.

Наряду с принципом антиномии в качестве концептуальной основы построения модели допрофессионального самоопределения выступают принципы непрерывности, интегративности, диалогического взаимодействия, системности и регионализации.

Реализация *принципа непрерывности* предполагает: определение критериев и обеспечение достижения школьником того или иного уровня самоопределения (уровневая непрерывность), планирование профориентационной работы в соответствии с этапами допрофессионального и дальнейшего профессионального самоопределения (временная непрерывность), организацию взаимодействия различных субъектов, направленного на активизацию учащегося в решении вопросов профессионального выбора, планировании карьеры и в осуществлении практических профессиональных проб (организационная непрерывность).

Принцип интегративности связан с организацией системного, целенаправленного взаимодействия участников сопровождения допрофессионального самоопределения для обеспечения социализации учащихся и формирования так называемого „ориентационного поля“ их профессионального развития, с распределением функций различных структур в этом сопровождении.

С принципом интегративности тесно связан *принцип диалогического взаимодействия* субъектов сопровождения, означающий использование ими особых технологий в работе со школьниками, основанных на диалогическом общении, в котором формируется рефлексивное сознание, осмысление личной ситуации выбора.

Наконец, в контексте системно-ориентационного подхода особую значимость приобретает *принцип системности*, который подчеркивает важность установления взаимосвязей между компонентами внутри самой системы сопровождения (педагогическим и организационным) [18], а также определения места и функций этой системы по отношению к системе более высокого порядка (например, к муниципальной системе образования, которая в свою очередь, является элементом социальной системы) [19].

Итак, в заключение статьи отметим, что, с нашей точки зрения, *допрофессиональным самоопределением является процесс поиска и результат обретения личностного смысла в выбираемой и, возможно, осваиваемой трудовой деятельности, а также - нахождение смысла в самом процессе самоопределения.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер ; [Пер. Е.А. Цыпина]. - СПб. : Гуманитар. агентство «Акад. проект», 2000. - 251 с.

2. Бахтин М.М. Автор и герой: К филос. основам гуманитар. наук. - СПб. : Азбука, 2000. - 332 с.

3. Грановская Р. М. Творчество и преодоление стереотипов. - СПб. : OMS, 1994. – 180 с.

4. Каган М.С. Философская теория ценностей / С.-Петерб. гос. ун-т; Акад. гуманитар. наук. - СПб. : Петрополис, 1997. - 204 с.

5. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб.: Детство-Пресс, 2001. - 288 с.

6. Крылова Н. Б. Новые ценности образования: образование и сообщество = New educational values : education and community : [Сб. / Пер. с англ. Т. Л. Кикнадзе и др.; Ред. Н.Б. Крылова, Е.А. Ершова]. - М. : Инноватор, 1996. - 143 с.

7. Крылова Н. Б. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ / Крылова Н.Б., Леонтьева О.М.; Отв. ред. к.п.н. М.А. Ушакова. - М.: Сентябрь, 2002. - 175 с.

8. Ларец острословов : [Афоризмы. Парадоксы. Шутки. Эпиграммы / Сост. Г.П. Лобарев ; Худож. В. Н. Суханов]. - М. : Политиздат, 1991. – 510 с.

9. Ролз Дж. Теория справедливости : [Пер. с англ.] / Джон Ролз ; Науч. ред. [и авт. предисл.] проф. В.В. Целищев. - Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. - 535 с.

10. Франкл Виктор Е. Воля к смыслу. [Пер. с англ. Д. Гурьева, А. Суворовой]. - М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. - 366 с.

11. Франкл Виктор Е. Человек в поисках смысла : [Сборник] : Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; Вступ. ст. Д. А. Леонтьева. - М. : Прогресс, 1990. - 366 с.

12. Фромм Э. Быть или не быть? - М.: Прогресс, 1990. - 336 с

13. Фромм Э. Предисловие к антологии „Природа человека“ // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - М., 1991. - 12с.

14. Фромм Э. Психоанализ и этика. - М.: Республика, 1993. - 415 с.

15. Швейцер А. Культура и этика. - М.: Прогресс, 1973. - 130 с.
16. Шелер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Под ред. А.В. Денеткина. - М.: Изд-во „Гнозис“, 1994. - 490 с.
17. Шледер Б. Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование. // Иностранная психология, Т. 2. - №2(4). - 1994. - С. 47-56.
18. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №2. С. 35-39.
19. Дмитриев Д.А. Технологии развития управленческого персонала в системе управления образованием // Вектор науки ТГУ. 2012. №1. С. 233-235.

VALUE GROUNDS PREPROFESSIONAL SELF PUPILS

© 2012

A.V. Ionov, postgraduate of vocational teacher education and social administration
Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Novgorod the Great (Russia)

Keywords: pre-vocational self-value grounds, the axiological approach, personalization, personalization, antinomy, integrity, consistency.

Annotation: The matter of the article is the value base of choosing the further professional course of students in high school. The analysis of approaches to the value-semantic choice lets the author give his own definition of the pre-professional self-determination conception of the students. During the process of consideration of this conception author summarizes that the pre-professional self-determination value base is one of the key-indicator of student personal development.

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА КАК КОМПЕТЕНТНОГО ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ КОРПОРАТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

© 2012

Я.О. Касярум, администратор системы безопасности
Черкасский институт банковского дела Университета банковского дела Национального банка Украины, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: будущий экономист; готовность к профессиональной деятельности; корпоративная система защиты информации.

Аннотация: В статье раскрыты результаты исследования готовности будущих экономистов к работе в корпоративных системах защиты информации, а также содержание процесса профессиональной подготовки по ее формированию.

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе информация наряду с такими ресурсами организаций, как материальные средства, финансы и персонал, превратилась в один из самых весомых ресурсов, который нуждается в защите. Между тем будущие специалисты экономических специальностей недостаточно приспособлены к реальным условиям выполнения профессиональных обязанностей в корпоративных системах защиты информации (КСЗИ), к сохранению конфиденциальной корпоративной информации. Уже в вузе будущий экономист, банковский служащий, работник страховой компании, экономист фирмы, бухгалтер, аудитор и другие должны в процессе профессиональной подготовки пройти начальный этап адаптации к условиям профессиональной деятельности, должны осознать суть требований, которые выдвигает к работникам КСЗИ, в которой существует конфиденциальная коммерческая информация, подлежащая хранению и защите.

Различным аспектам защиты информации в экономической деятельности уделяют внимание многие авторы (Г. А. Андрощук, Г. Г. Браиловский, Г. И. Зубок, Н. И. Реверчук, Л. Г. Стрельбицькая, Г. П. Стрельбицький, Л. В. Чижевская, В. О. Хорошко, В. И. Ярочкин и др.). Заметим, что среди научных работ не выявлено исследований, посвященных особенностям профессиональной подготовки экономистов к работе в корпоративной системе защиты информации. Это создает противоречие между высоким техническим потенциалом КСЗИ и неподготовленностью человеческого ресурса. Анализ публикаций в области педагогики выявил, что близкими проблемами в Украине занимался только О. С. Щербий [1].

Цель работы – раскрыть процесс формирования в вузе готовности будущего экономиста к профессиональной работе в современных КСЗИ.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ

В ходе исследования для изучения уровня готовности будущих экономистов к работе в КСЗИ и его формирования были использованы методы анализа учебных планов и программ подготовки экономических специальностей, анкетирование, интервью, метод экспертных оценок, метод анализа ситуаций, метод проектирования деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведенное исследование выявило, что проблеме формирования готовности будущих экономистов к работе в КСЗИ в высшей школе не уделяется должного внимания. Так, анализ учебных планов выявил отсутствие соответствующих курсов на всех направлениях подготовки специалистов-экономистов, кроме будущих банковских служащих, которые изучают курс «Безопасность банковской деятельности». Такая ситуация является непонятной и неоправданной в условиях постоянно растущих потерь коммерческой информации, ценной для деятельности организаций.

Опрос студентов вузов, которые готовят специалистов экономического направления, показал, что они: не могут выделить из общего объема информации корпоративную закрытую информацию конфиденциального содержания; не способны определить требования КСЗИ к профессиональной деятельности специалиста; не готовы выполнить требования по защите и хранению конфиденциальной информации. Таким образом, состояние готовности будущих экономистов к работе в КСЗИ оказалось недостаточным.

В ходе исследования была специально разработана совокупность жизненных ситуаций 1 и 2 типов, связанных с возможностью разглашения коммерческой или личной информации, которая могла бы нанести вред организации. В основу положен принцип работы над чужими ошибками. Обсуждение студентами ситуаций позволило сформировать готовность будущих экономистов к хранению конфиденциальной информации. Так, если в начале экспериментальной работы лишь 31,7% студентов смогли правильно решить ситуации, связанные с хранением конфиденциальной информации коммерческого характера, и 23,7% – с хранением конфиденциальной информации личного характера, то по завершении эксперимента уже 72,4% студентов правильно решили ситуации 1 типа и 49,3% – ситуации 2 типа.

Анализ ситуаций, учебной и производственной прак-

тики показал, что основу нарушений студентов составляют неумышленные действия: механические ошибки – 41,3%, упущения – 27,6%, ошибочные действия – 27,3%. Преднамеренные нарушения были отмечены в 3,8% случаев.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Информационная революция в современном обществе изменила характер коммуникационных процессов, связанных с использованием и хранением экономической информации, поэтому значительное количество специалистов разного направления подготовки и, в частности, специалистов экономического профиля выступают в качестве пользователей компьютерными информационными системами (КИС).

В корпоративных КИС проблема защиты и хранения информации, которая составляет весомый ресурс, является очень важной проблемой. Жесткая конкуренция на рынке обуславливает необходимость сохранения и защиты конфиденциальной информации, которая составляет коммерческую тайну экономической и финансовой деятельности. Поскольку к использованию данной информации на различных уровнях доступа привлечены сотрудники компании, то возникает проблема готовности персонала к сохранению корпоративной информации, ее защите.

Как известно, каждая КИС является уязвимой и, по мнению специалистов по защите информации, создать абсолютно неуязвимую систему невозможно, потому что ее существенным ресурсом являются люди.

Считаем, что существует и другой подход к проблеме, а именно – формирование в вузе специалиста экономического профиля как компетентного пользователя, способного работать в условиях КСЗИ. Недостаточная подготовленность будущих экономистов может быть преодолена путем внедрения курса «Безопасность информации в экономической деятельности».

Проблема хранения и защиты информации в экономической среде имеет правовые, экономические, технические аспекты. В то же время практика свидетельствует, что она превращается в проблему человеческих отношений, профессионального долга и морали работника. Исследователи, которые занимаются юридическим анализом нарушений правил хранения конфиденциальной информации, утверждают, что в большинстве случаев проблема имеет не техническое, а «человеческое лицо».

Готовность будущего экономиста к работе в условиях КСЗИ мы рассматриваем как сложную интегральную характеристику профессиональной деятельности, которая определяет его способность ответственно и компетентно работать с корпоративной информацией как с ценностью, не разглашать ее содержание, не использовать ее в личных целях, соблюдать надлежащие условия ее сохранения, компетентно выполнять все должностные инструкции относительно доступа и хранения информации. В модели готовности выделяем ценностно-мотивационный, когнитивный, информационный, рефлексивный компоненты. Ценностно-мотивационный компонент содержит понимание роли и ценности информации для работы организации, понимания специалистом необходимости хранения ее целостности и закрытости. Когнитивный компонент определяется знаниями специалиста относительно личной ответственности за разглашение корпоративной информации, его способностью выделять корпоративную информацию закрытого характера из общего круга деловой информации. Чрезвычайно важным является информационный компонент, то есть способность специалиста: сохранять информацию на соответствующих носителях; своевременно защищать и уничтожать оперативную информацию; формировать пароль доступа и пользоваться им, не нанося вреда системе защиты информации; ограничивать доступ других лиц к используемой информации и т. п. Рефлексивный компонент позволяет анализировать собственную профессиональную деятельность относительно выполнения требований сохранения корпоративной информации, способность выявлять внешние посягательства на корпоративную информацию.

В содержании спецкурса большое внимание было уделено анализу сути понятий «конфиденциальная информация» и «коммерческая тайна». Мы считали важным не только раскрыть их общность и различие, но и конкретизировать их содержание применительно к различным направлениям экономической деятельности. Содержание корпоративной информации определяется интересами и целями фирмы, учреждения, предприятия. Эту информацию распределяют по типам: технологическая, производственная, маркетинговая, управленческая, организационная. В зависимости от профиля учреждения ведущим является определенный тип информации, которая и нуждается в сохранении. Например, для производства важной является технологическая, производственная и маркетинговая информация, для организации по продаже товаров или предоставлению услуг ведущей является маркетинговая, организационная и управленческая информация.

Обычно наибольший интерес в экономической среде вызывают следующие сведения:

– коммерческого содержания (1 тип информации): сведенные отчеты по финансовой деятельности фирмы (ежемесячные, квартальные, годовые, за несколько лет); кредитные договора с банками; договоры о купле и продаже; сведения о перспективных рынках сбыта, об источниках сырья и товарах, о выгодных партнерах; информация, предоставленная партнерами, если предусмотрены штрафные санкции за ее разглашение; данные о конкурентах, их слабых и сильных сторонах; условия финансовой деятельности; технологические секреты; мероприятия, которые осуществляются конкурентами; данные о потенциальных партнерах, проверка их на недобросовестность; информация о месте хранения грузов, время и маршруты их перевозки; выявление лиц, перспективных для вербовки путем подкупа, шантажа или другого метода; связи и возможности руководства; выявление круга постоянных посетителей;

– личного характера (2 тип информации): источники доходов; отношение руководства к общественным явлениям; порядок личной жизни руководителя и членов его семьи; расписание и адреса деловых и личных встреч; сведения о размерах финансового благополучия; информация о человеческих слабостях; пагубные страсти и вредные привычки; сексуальная ориентация; сведения о друзьях, подругах; сведения о местах проведения досуга, способы и маршруты передвижения; информация о местах хранения ценностей; местожительство; супружеская неверность; проблемы родителей и детей и т.д.

Недостаточно высокие показатели при решении студентами ситуаций второго типа, на наш взгляд, объясняются низким уровнем личностной культуры студентов, их нежеланием понять законность правила закрытости частной жизни. Также выявлено, что нужна детальная характеристика специфики деятельности предприятий, организаций и фирм, в которых будет осуществляться профессиональная деятельность будущего экономиста. Это касается содержания конфиденциальной информации и коммерческой тайны, систем защиты, систем доступа к информации, условиям труда.

Эффективность защиты любой корпоративной системы зависит от разнообразных факторов, среди которых весомым является деятельность человека. Будущий экономист должен понимать специфику профессиональной деятельности в условиях корпоративной системы защиты. Он должен сообщать службе безопасности о случаях нарушений защиты. Он не имеет права копировать программное обеспечение, защищенное законом об авторском праве. Он должен осуществлять соответствующие мероприятия по защите данных организации и документации, с которой работает. Специалист должен сознательно относиться к системе защиты конфиденциальных данных, которая используется в организации и составляет коммерческую тайну; он должен систематически выполнять правила безопасности.

Будущий специалист должен понимать сущность организационных шагов политики безопасности организации:

1. Ответственность за информационную безопасность включена в должностные обязанности сотрудников, включая ответственность за выполнение требований политики безопасности, за ресурсы, процессы и мероприятия по обеспечению безопасности.

2. Организация имеет право проводить соответствующие проверки сотрудников при приеме на работу, включая проверку характеристик и рекомендаций, полноты и точности резюме, образование и квалификацию, документы, которые удостоверяют личность.

3. Подписание соглашения о неразглашении конфиденциальной информации кандидатом является обязательным условием приема на работу.

4. Требования информационной безопасности и ответственность за нарушение безопасности отображены в трудовых соглашениях.

5. Работники системы защиты информации имеют право на контроль действий сотрудников относительно хранения и защиты корпоративной информации.

Ввиду ценности конфиденциальной информации и информации, что составляет коммерческую тайну, в корпоративной системе используются разнообразные способы хранения и защиты. Среди основных методов защиты информации, которые касаются непосредственно пользователей корпоративной системы защиты, следует выделить: контроль и учет доступа к внутреннему монтажу аппаратуры, линий связи и технологических органов управления; ограничение доступа; разграничение и контроль доступа к информации; разделение доступа (привилегий); идентификация и аутентификация пользователей, технических средств, носителей информации и документов. Для предупреждения несанкционированного доступа к информации используются следующие методы: распознание (аутентификация) пользователей и компонентов обработки защищенной информации; разграничение доступа к элементам защищенной информации; регистрация всех обращений к защищенной информации; криптографическое закрытие информации, сбереженной на носителях, что защищается (архивация данных); криптографическое закрытие информации, что защищается, в процессе ее непосредственной обработки [2]. В современных корпоративных системах защиты информации для распознавания пользователей применяются следующие методы: распознавание за простым паролем; узнавание в диалоговом режиме; распознавание по индивидуальным особенностям и физиологичным характеристикам; распознавание по радиокодовым устройствам; узнавание по специальным идентификационным карточкам с персональным идентификационным кодом, паролем или шифром.

Между тем, практика свидетельствует, что в любой корпоративной системе защиты, какой бы совершенной не была политика безопасности, постоянно случаются нарушения правил безопасности. Х. Патрик, Ф. Вильям, П. Дайана, Л. Ребекка, Ван дер Грааф Джерард [3], анализируя ошибки, причиной которых является человеческий фактор, выделяют несколько видов нарушений. Среди них большую часть составляют неумышленные действия (механические ошибки, упущения, ошибочные действия), среди которых наиболее опасны упущения, поскольку они долго остаются незамеченными, а также нарушения, которые являются сознательными преднамеренными действиями.

В связи с этим актуализируется проблема формирования лояльности персонала организации. Дж. Гринберг и Р. Бэйрон [4] различают три вида лояльности: поведенческую (обусловленную приверженностью организации и продолжительностью работы на предприятии); аффективную (эмоциональная приверженность, преданность); нормативную (приверженность).

Понятно, что молодой специалист, не имея опыта работы, не обладает сформированной поведенческой лояльностью. Аффективная лояльность также находится в процессе формирования. Поэтому, на наш взгляд, у молодого специалиста правомерно ожидать проявления так называемой нормативной лояльности**.** Некоторые ученые связывают ее с чувством обязанности оставаться в организации, а причиной считают оказываемое на сотрудника давление. На наш взгляд, причиной нормативной лояльности может выступать и стремление человека сохранить рабочее место. Ведь в условиях становления рыночной экономики и скрытой безработицы люди высоко ценят рабочее место как возможность обеспечить себя, как основное условие собственного выживания в нестабильном обществе.

По мнению исследователей, нормативная лояльность имеет свои характеристики. «Люди, обладающие высоким уровнем нормативной лояльности, придают большое значение тому, что подумают другие об их работе, о возможном уходе в другую организацию. Они не хотят разочаровывать своего работодателя и озабочены тем, что коллеги составят о них плохое мнение, если они уволятся. Нормативная лояльность может возникать в тех случаях, когда работник чувствует себя обязанным возместить работодателю затраты, связанные с его обучением или тренингом каких-либо его специфических навыков» [5]. Исследований относительно продуктивности работников с такой лояльностью нет. Поэтому мнение А. Потеряхина о том, что «остается открытым вопрос о том, есть ли необходимость формировать подобную лояльность у работников и каким образом это делать» [5], которое ставит под сомнение целесообразность формирования нормативной лояльности, мы разделить не можем. Считаем, что нормативная лояльность – это первая ступень формирования поведенческой и аффективной лояльности.

Помимо теоретической и практической подготовки огромна роль учебной и производственной практики будущих экономистов [6, 7]. В формировании готовности будущих банковских служащих к работе в КСЗИ значительную роль играет учебный банк Черкасского института банковского дела, который был создан с помощью немецких специалистов. Учебный банк выступает в роли своеобразного «полигона» в формировании профессиональных умений и качеств у студентов, он помогает сформировать готовность будущих специалистов к работе в условиях закрытой КСЗИ, освоить алгоритмы профессиональной деятельности по защите и хранению закрытой информации.

ВЫВОДЫ

В ходе исследования выявлен недостаточный уровень готовности будущих экономистов к работе в КСЗИ, очерчены основные пути и направления ее формирования в вузе. Профессионально-контекстный подход в учебном процессе реализуется благодаря внедрению спецкурса «Безопасность информации в экономической деятельности», системы профессионально направленных жизненных ситуаций и учебной практической деятельности студентов в условиях учебной КСЗИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щербій О. С. Педагогічні умови формування морально-психологічної готовності курсантів спеціалізованих ВНЗ до професійної діяльності [Текст] / О. С. Щербій. – К. : Три К, 2011. – 254 с.

2. Хорев П. Б. Методы и средства защиты информации в компьютерных системах [Текст] / Хорев П. Б. – М. : изд. центр «Академия», 2005. – 256 с. ISBN: 5-7695-1839-1

3. Управление нарушениями правил [Электронный ресурс] / Хадсон Патрик, Фершуур Вильям, Паркер Дайана, Лоутон Ребекка, Ван дер Грааф Джерард // HR-Portal. Менеджер по персоналу. –2009. – №12. – Режим доступа: http://www.hr-portal.ru/article/upravlenie-narusheniyami-pravil

4. Дж. Гринберг. Организационное поведение: от теории к практике [Текст] / Дж. Гринберг, Р. Бэйрон; пер. с англ. О. В. Бредихина, В. Д. Соколова. – М. : ООО «Вершина», 2004. – 912 с. – Гл. 5-6. – ISBN: 0-13-066491-X/5-94696-045-8

5. Виды лояльности персонала [Электронный ре-

сурс] / А. Потеряхин // Expert. Интернет-журнал. – Загл. с экрана. – Режим доступа: http://www.botexpert.com.ua/MonthTheme1/MonthTheme1_89.html?ThemeID=6

6. Коростелева Л.А. Проблемы использования экономических и правовых знаний в подготовке экспертов-экономистов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. №1(17). С. 80-87.

7. Коростелева Л.А. Документация и документооборот в судебно-бухгалтерской экспертизе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 173-175.

FORMING OF FUTURE ECONOMIST HOW COMPETENT USER OF CORPORATE INFORMATIVE SYSTEMS IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL

© 2012

Я.О. Kasyarum, system administrator of safety
Cherkassy Institute of banking of University of banking of the National bank of Ukraine, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: future economist; readiness to professional activity; corporate system of defense of information.

Annotation: the results of research of readiness of future economists to work in the corporate systems of defence of information are exposed in the article, and also maintenance of process of professional preparation on its forming.

УДК 376.3: 373.2

ЗНАЧЕНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДЕТСКИМ САДОМ И ШКОЛОЙ

© 2012

М.Р. Керимова, диссертант
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: игровые приемы, реализация преемственности между детским садом и школой, динамические стереотипы, учебный процесс.

Аннотация: Развитие требований общества к уровню образования и новые достижения в области педагогической науки особо актуализировали проблемы преемственности между дошкольными учреждениями и школой. Интерес к играм является характерной чертой для большинства детей дошкольного и младшего школьного возраста. Через игру учителя могут добиться более активного их участия в учебном процессе. Игры способствуют повышению внимания и умственной активности детей. Все это - основа для формирования динамических стереотипов, которые являются очень важным этапом в подготовке детей к школе.

Диалектическая сущность преемственности в развитии явлений раскрывается в законе отрицания отрицания. «Согласно диалектическому пониманию развития, ни одна из его предыдущих стадий не повторяется полностью в последующих стадиях, хотя последующие стадии обнаруживают в существенно измененном виде некоторые черты предыдущих» [1, 255]. Развернутый теоретический анализ преемственности впервые был проведен Г.В.Гегелем. Основываясь на диалектической концепции развития, разрабатывая закон отрицания отрицания, он дал глубокую трактовку вопроса об объективной необходимости преемственности между новым и старым в процессе развития. Противопоставив диалектическое отрицание метафизическому, он первым в истории философии обосновал вывод о закономерности преемственности в процессе снятия: «Снятое, – писал Гегель, - есть некое вместе с тем и сбереженное, которое лишь потеряло свою непосредственность, но отнюдь не уничтожено вследствие этого» [там же, с.256].

В дидактике принцип преемственности рассматривается в совокупности таких понятий, как целостность, полнота, системность, непрерывность, в качестве связующего звена между прошлым и будущим. В изучении проблемы преемственности в работе детского сада и школы особо важен вопрос о преемственности в приемах и методах обучения этих учреждений. Так как, преемственность между детским садом и школой должна осуществляться как по содержанию обучения и воспитания, так и по методам, приемам, организационным формам учебно-воспитательной работы. Учитель начальной школы для повышения эффективности обучения временами должен использовать игровые приемы, часто применяемые в детском саду; а воспитатель детского сада должен включать в процесс обучения специальные учебные задания, упражнения, постепенно усложняя их, и тем самым формируя у дошкольников предпосылки учебной деятельности.

Известно, что «воспитательный процесс, направляемый учителем, – достаточно сложный вид его деятельности, который характеризуется проблемностью и многофакторностью. Потому именно педагогическая мораль, регулируя межличностные отношения, выступает движущей силой, которая создает необходимые условия для сотрудничества и активной деятельности всех субъектов воспитательного процесса, многократно усиливая его эффективность» [8, с.46]. Помимо этого, в образовательных учреждениях процесс модернизации должен основываться на педагогической деятельности по проектированию и реализации инновационной образовательной системы, в которой отражаются новые психолого-педагогические подходы к пониманию личности ребенка, его обучению, воспитанию и развитию [11; 12].

Но не следует забывать, что “ полноценную учебную деятельность можно сформировать только на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, как раз и формирующихся в игре” [2, 62]. Для развития абстрагирующего мышления, очень важно чтобы дети после выполнения игровых действий, точно и последовательно выражали в речи сделанное. Давая словесный отчет о своих действиях и действиях друзей, у ребенка формируется умение обобщения, вырабатывается способность абстрагироваться и рассказывать логично по памяти, отвлекаясь от конкретного восприятия. Эти качества очень важны при обучении в школе.

Интерес и стремление к игре – объективная закономерность характерная для дошкольного и младшего школьного возраста. И нам необходимо считаться с этой присущей детям особенностью. Учителя начальных классов не должны надеяться на то что, интересы и стремления детей проживающих до вчерашнего дня дошкольный возраст, а сегодня превратившихся в школьников за один день могут исчезнуть. “Как будто педагоги верят, что за короткий срок между концом детского сада и началом первого класса дети под влиянием какой-то волшебной силы превращаются в абстрактных учащихся и больше не чувствуют никакой нужды быть в активных отношениях с окружающим миром с помощью игры.

Эксперты по исследованию процесса обучения детей младшего школьного возраста, в общем, соглашаются с

тем мнением, что процесс учения в этот период в первую очередь строится на основе проектов отражающих реальные интересы детей и их игровой деятельности" [3, 126]. Но это не должно пониматься как необходимость сведения всего первоначального обучения к игре. Так как превращение занятий полностью в игру может усложнить переход к учению в школе, как к более серьезной деятельности, требующей устойчивых волевых усилий. Поэтому необходимо при проведении занятий соблюдать определенную меру занимательности с целью достижения умственной активности детей и обеспечить постепенный переход от форм деятельности с относительно свободной структурой, требующих от ребенка самостоятельного выбора (игра), к формам деятельности с относительно с жесткой структурой (учебная). «Смысл «игровых заданий» с нашей точки зрения не только и не столько в том, чтобы детям нравилось учиться, и они усваивали новые знания в ненавязчивой форме. Суть в том, что сами знания становятся предметом активного самовыражения детей, вводятся в их повседневные игры» [6]

В статье Т.Чепел и Т.Яковенко «Новые подходы к проблеме преемственности детского сада и школы в современных условиях» подчеркивается незаменимая роль игровых приемов в обучении дошкольников: «Обучение детей дошкольников должно осуществляться в формах смыслозначимой для них деятельности – игровой. Учебная задача должна быть представлена как игровая или порождаться игрой. Своеобразной разновидностью игры можно считать детское моделирование, конструирование, экспериментирование. Например, побуждая дошкольника к экспериментированию со словом, порядком слов в предложении, интонацией и т.п. педагог тем самым создает благоприятные условия для практического освоения грамматики родного языка, осознание которой осуществляется позднее» [5, с. 21].

Считаем, что элементы игры в процессе обучения имеют сходство по целям и методам с трудовым воспитанием, потому что и в игре также прилагаются определенные усилия и старания; как считают исследователи, «одним из средств развития творческих способностей младшего школьника является трудовое воспитание, направленное на формирование положительной мотивации и позитивного эмоционально-ценностного отношения к труду» [7, с.45; 13; 14].

С помощью игровых приемов можно достигнуть живости и разнообразия занятия. Введение увлекательных для ребенка игровых ситуаций, способствуют созданию положительного и заинтересованного отношения детей к занятиям, усиливает желание заниматься и поддерживать активный речевой и эмоциональный контакт с воспитателем и со сверстниками. «Детям освоение нового всегда трудно. Когда же предупреждают, что новое дело – трудно, то оно может сделаться «трудным» вдвойне. Если же отказаться от такой подачи нового и предлагать его как видоизменение дела, им уже известного, то на занятии возникает игровая форма освоения нового» [6].

Наиболее эффективными среди игровых приемов являются те, которые заключают в себе игровые действия. "Результаты изучения образовательной практики дошкольного учреждения позволили установить, что активность ребенка играет существенную роль в любом познавательном процессе, имеет различные формы, проходит на различных уровнях, но всегда является одним из решающих условий любой деятельности ребенка и его развития в целом" [4, с.79]. То есть двигательную активность дошкольника нельзя рассматривать только как отрицательное качество. К нему нужно относиться как к ценному закономерному явлению, которого необходимо направлять и правильно использовать в целях всестороннего развития ребенка.

За весь период обучения дошкольного и раннего школьного возраста должны сохранять свою значимость игровые приемы (игры-упражнения, игры-драматизации, подвижные игры, загадки и т. д.). С помощью устного народного творчества (скороговорок, пословиц, загадок) можно развить не только словарный запас ребенка, но и его артикуляционный аппарат. Например, для речевой подготовки детей к школе необходимо приучать детей дифференцации звуков, которые часто смешиваются ими: шипящих и свистящих (*ш-с, ж-з*), звонких и глухих (*з-с, д-т, в-ф, г-к*), сонорных (*л-р*). Для различения звуков *з* и *ж* можно использовать:

Чистоговорки

жа-за, жа-за, жа-за-за – бежит Женина коза,
жу-зу, жу-зу, жу-зу-зу – держи Женину козу,
жи-зы, жи-зы, жи-зы-зы – есть козлята у козы.

Скороговорки

У Зины живут ежи, у Лизы живут чижи.
Завизжала пила, зажужжала пчела.

Загадки

Лежит меж грядок
Зелен и сладок. (Огурец)

Использование театральных игр, игр-драматизаций способствуют развитию основных умений общаться, помогают совершенствованию коммуникативных навыков, что очень важно при современных условиях обучения в начальных классах. Для драматизации могут быть использованы сказки или рассказы, написанные в форме диалога и имеющие четкий, ясный сюжет и развивающиеся действия. Например, в детском саду для драматизации можно использовать сказки «Колобок», «Красавица Фатима», «Тук-тук ханум», «Перчатки», «Красная шапочка», «Разговор игрушек», «Шенгюлюм, Шюнгюлюм, Менгюлюм» и.т.д. А в начальных классах в книгах «Чтение» есть такие произведения, как «Три брата», «Сулейман шах и муравей», «Рак и лягушка», «Волшебное слово», «Джыртдан», «Добром за добро, злом, за зло» и другие, которые дают возможность организовывать ролевые игры.

С целью направления внимания детей на язык литературного произведения и приучения их умению воспроизводить образные слова и выражения, воспитатель может применить соответствующий этой задаче игровой прием. Например, при изучении рассказа «Разговор фруктов», воспитатель называет детей именами разных фруктов и объясняет условия игры: «Я буду рассказывать про фрукты. Тот, про кого я буду говорить выйдет вперед. Сейчас выйдет тот, кто сказал: «В мире нет красивее меня фрукта. Я отличное средство от температуры. А еще врачи говорят, что я помогаю во время головной боли». Когда ребенок, к которому относятся эти слова, выходит на шаг вперед, воспитатель продолжает: «А теперь выйдет тот, кто сказал: «Как тебе не стыдно хвастаться. Ты до того кислая, что когда тебя ешь, аж в зубах скрежет. Я, самый красивый фрукт. Мое дерево распускает во все четыре стороны ветви. У меня прозрачные как жемчуг, то красные, то зеленые, а иногда желтые как шафран фрукты». После выхода второго ребенка воспитатель с целью развития речи детей, немного меняет направление игры и спрашивает: «А что сказала вишня (черешня, айва, гранат, абрикос, груша, персик, хурма и т.д.) в ответ?»

При выполнении правила этой игры, дети припоминают и повторяют отрывки из рассказа, параллельно усваивая выразительность его языка, лексику и синтаксис.

Необходимо отметить, что особое место отводится дидактическим играм. В отличии от занятия, дидактическая игра предполагает не однотипность действий детей с четко выраженной учебной направленностью деятельности, а вариативность решения учебных задач и наличие значимой для дошкольника игровой мотивации. В дидактических играх поставленная в игровой форме учебная задача, делает для ребенка понятной цель получения знаний, это повышает произвольное внимание, активизирует деятельность, развивает познавательные интересы. Приведем примеры:

«Кто кем был или что чем было» (активизация словаря и расширение знаний об окружающем).

Кем или чем раньше был цыплёнок (яйцом), лошадь

(жеребёнком), лягушка (головастиком), бабочка (гусеницей), ботинки (кожей), рубашка (тканью), рыба (икринкой), шкаф (доской), хлеб (мукой), велосипед (железом), свитер (шерстью) и т.д.?

«Подбери рифму» (развивает фонематический слух).

Воспитатель объясняет, что все слова звучат поразному, но есть среди них и такие, которые звучат немножко, похоже. Предлагает помочь подобрать слово:

По дороге шёл жучок,
Песню пел в траве ... (сверчок).

Для этой игры можно использовать любые стихи или отдельные рифмы.

Игра «Собери портфель»

Цель: Формировать знания детей о школе, закреплять названия и назначение учебных принадлежностей; развивать словарь.

Демонстрационный материал: портфель, школьные принадлежности (книга, карандаш, линейка, тетрадь, мел).

Ход игры:

Ученики отгадывают загадки и кладут в портфель предметы.

Новый дом несу в руке, дверцы дома на замке.
Тут жильцы бумажные, все ужасно важные (портфель).
В чёрном поле заяц белый, прыгал, бегал, петли делал.
След за ним был тоже бел. Кто же этот заяц? (Мел)
Кто альбом раскрасит наш? Ну, конечно… (карандаш).
Языка нет, а рассказывает (книга).
То я в клетку, то в линейку – написать по ним сумей-ка,
Можешь и нарисовать. Называюсь я… (тетрадь).
Я люблю прямоту, я сама прямая.
Сделать новую черту вам я помогаю.
И прямую без меня начертить сумей-ка.
Угадайте-ка друзья, кто же я? (Линейка).

Для развития связной речи эту игру можно провести немного в импровизационном варианте. Дети строят описательный рассказ про тот предмет, которого разгадали.

Применением во время обучения разных приемов [прямых и игровых] педагоги стараются достичь усвоения всеми детьми намеченного программного материала. Для этого во время занятия очень важно обеспечить активное участие каждого ребенка. Но частый вызов детей для повторения одного и того же материала может наскучить детям и приведет к спаду интереса и внимания во время занятия.

Таким образом, использование игровых приемов, обеспечивающих чередование видов умственной работы, дают возможность увеличению числа вызовов детей, не утомляя их. Дети, заинтересованные участием в игре, получают новый толчок к умственной деятельности, перестают шалить и становятся более внимательными.

Педагогическая ценность игровых приемов в том, что они способствуют осуществлению основных дидактических задач обучения: развивают умственную активность и познавательные интересы детей, создавая условия для постоянства действий в одном направлении, не утомляя детей, помогают обеспечению осознанного восприятия ими материала, развивают самостоятельность и самодеятельность. В силу своей занимательности и непринужденности игровые приемы дают возможность разнообразить виды упражнений, создавая тем самым воспитателю условия для того, чтобы приучать каждого ребенка на занятии думать и действовать, решать небольшую умственную задачу – то есть приучать к посильному напряжению мысли.

Осуществлением вышеуказанных дидактических задач обеспечивается подготовка необходимого динамического стереотипа обучения и поведения ребенка в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Философия. Под ред. Ф.Рамазанова. Баку: изд. ”Азербайджан”, 1997.- 376 с. (на азербайджанском языке)
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: «Педагогика», 1986. -240 с.
3. Учебная программа, направленная на развитие ребенка. Баку: изд. «Йени несил», 2003, 229 с.
4. Смолер Е.И. Особенности методики организации эвристической деятельности детей старшего дошкольного возраста. // Педагогические науки, № 2 (35), 2009, стр135-137
5. Чепел Т., Яковенко Т. Новые подходы к проблеме преемственности детского сада и школы в современных условиях. // «Дошкольное воспитание». М.: 1993, № 9, стр. 18-20
6. Шулешко Е.Е. Игра для знаний или знания для игры. // По материалам газеты «Детский сад со всех сторон», №29-30, август 2004 года
7. Григорьева Л.Г. Развитие творческих способностей младшего школьника в процессе трудового воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2011, № 1, с. 45-47
8. Дубасенюк А.А. Проблемы воспитания личности в контексте триадного объяснительного принципа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010, № 3, с. 46-49
9. Чичук В.Н. Концепции подготовки учителей к использованию мультимедийных технологий в начальных классах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2010, № 3, с. 118-121
10. Хабаджи И. Адаптация детей в условиях детских дошкольных учреждений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2010, № 3, с. 111-114
11. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.
12. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.
13. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 319-321.
14. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.

THE SIGNIFICANCE OF GAMES IN CARRYING OUT INHERITANCE BETWEEN KINDERGARTEN AND SCHOOL

© 2012

M.R. Kerimova, dissertator
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: gaming devices, the implementation of continuity between kindergarten and school, dynamic stereotypes, educational process.

Annotation: In the article is told about the significance of games in the education process. The interest to the games is a characteristic feature for big pre-school and small school aged children. Through games the teachers can achieve more active and interesting education process. The games enhance the attention and mental activity of the children. All of these cause to form dynamic stereotypes that are very important in preparation of the children to the school.

УДК: 371.134 / 811 (07)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

© 2012

***В.А. Коваль*,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и методики его преподавания
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Ключевые слова: компетентностный подход, культуроведческие компетенции, билингвизм.

Аннотация: В статье проанализированы особенности формирования культуроведческой компетенции будущих учителей-словесников в высшем педагогическом учебном заведении, сделан акцент на разнице в базовых знаниях студентов, что значительно влияет на формирование культуроведческой компетенции, на междисциплинарных связях и особенностях построения специальных курсов.

В конце прошлого века по мере накопления научных знаний и представлений о языке как систему, способную к саморазвитию, встал вопрос: в чем смысл изучения языка вообще? Ответом на это стало обращение лингвистики к человеку, в результате чего изменилась научная парадигма. Переход на культурологическую парадигму позволил ученым заявить об антропоцентричности и полилогичности мировоззрения человека, о поисках ценностных ориентиров, о приобретении новых компетенций, обеспечивающих выживание в информационном пространстве.

Сложный и динамический характер педагогической деятельности, обусловленный необходимостью разработки различных вариантов образования, использованием возможностей современной дидактики для повышения эффективности образовательных структур, научным обоснованием новых идей и технологий, определяет объективную потребность в совершенствовании профессиональной подготовки в вузе компетентных педагогических кадров, в частности учителей-филологов, для среднего звена.

Как известно, компетентностный подход к содержанию языкового образования реализуется в рамках личностно ориентированной стратегии обучения. На занятиях по русскому языку формируется языковая личность, в которой Ю. Караулов видит «творца, носителя, пользователя языка». Она относится к определенной лингвокультурной общности людей, которым свойственны те же специфические этнические, социальные, психолингвистические особенности. Чтобы целенаправленно влиять на процесс формирования языковой личности, необходимо создать условия для усвоения ею знаний о системе языка, его функции, для развития коммуникативных умений адекватно использовать языковые средства в разных ситуациях общения, в том числе тех, которые отражают специфику картины мира носителей языка, их духовных ценностей, обычаев и традиций. В лингводидактике разработаны теоретические основы, которые составляют фундамент формирования культуроведческой компетенции: язык — отражение культуры народа и источник его познания, средства языка разных уровней – свидетельство знаний о материальной и духовной культуре русского народа, его истории.

Своеобразие обучения русскому языку в нашей стране в том, что формируется билингвальная языковая личность, которая параллельно усваивает элементы картины мира украинского и русского народов. В современной системе общего образования Украины существуют два наиболее распространенных типа общеобразовательных учреждений: с украинской и двумя (украинским и русским) языками обучения (в этих учреждениях сформированы классы с украинско-российским и российско-украинским языком обучения). Однако сейчас наблюдается тенденция к выделению третьего типа – школ с русским языком обучения. (Мы не берем пока во внимание школы, в которых обучение осуществляется одним из языков национальных меньшинств).

Реальную языковую ситуацию в стране отражает Конституция Украины. Однако межэтническая интеграция в значительной мере влияет на принятие политиками законодательных документов, в том числе и тех, которые касаются языковой сферы.

Конечно, большинство учеников – будущих студентов, которые свободно или на достаточном уровне владеют русским языком, являются жителями городов. Процент студенчества из сельской местности, которые владеют русским языком, незначителен. Однако и в том, и в другом случае не может идти о формировании полноценной культуроведческой компетенции, поскольку человек проживает в другой стране, соответственно комплекс филологических дисциплин должен стать основным средством обретения человеком культуроведческой компетенции.

В Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины русский язык преподают студентам факультета начального и дошкольного образования, а также все разделы русского языка как дисциплины и науки для студентов факультета украинской филологии (специальность «Украинский язык и литература. Русский язык и литература»). Цель обучения состоит в том, чтобы научить студентов эффективно пользоваться русским языком во всех видах речевой деятельности, в различных сферах ее применения, что возможно при условии овладения системой знаний о языке и речи.

Высшее учебное заведение должно учитывать цели обучения каждого из упомянутых типов общеобразовательных учреждений, в которых цель обучения была конкретизирована собственным набором решаемых задач. Понятно, что на первом месте – подготовка квалифицированного специалиста. Однако необходимо знать, откуда он пришел в вуз и куда впоследствии пойдет работать. Этот учебно-педагогический синкретизм должен диктовать требования к студентам. Так, например, для студентов, которые закончили общеобразовательное учреждение с двумя или только русским языком обучения, ставится задача формирования, наряду с языковой и коммуникативной компетенциями, лингвистической и культуроведческой компетенций. У студентов формируется представление о лингвистике как науке, объект изучения которой – система, функционирование и историческое развитие языка, и представление о языке как о культурном феномене, как о средстве постижения культуры народа, закрепляет основные его нравственные ценности. Ученики, окончившие общеобразовательное учреждение с украинским языком обучения, должны овладеть основами знаний о русском языке и речи с учетом общего и специфического в системах близкородственных языков, нормами русского литературного языка всех его уровней (особое внимание обращают на различия) и коммуникативными качествами речи. Культороведческий фон, создаваемый интересным текстовым и наглядным материалом, позволяет формировать у носителей украинского языка чувство уважительного отношения к культуре и моральных ценностей русского народа, лишь усиливает потребность в овладении достижениями национальной культуры и помогает сохранить себя, свой язык, свою духовность.

В перечне формируемых компетенций культуроведческая стоит на последнем месте, но не по значимости для становления языковой личности, а за углублением предмета «Отечественная и мировая культура», который ранее изучался в общеобразовательных учреждениях.

Кроме того, культуроведческая компетенция формируется и при усвоении курса русского языка. Фундамент процесса обучения русскому языку и одновременного усвоения культуры народа образуют лингвистические идеи, воплощенные в работах М. М. Бахтина, В. фон Гумбольдта, А. Вежбицкой, В. Г. Гака, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Н. М. Шанского и др. Действенность лингвистическая теория находит в работах лингводидактов и методистов (Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкина, Л. В. Юлдашева, М. И. Пентилюк и др.), которые теоретически обосновали необходимость целенаправленного формирования культуроведческой компетенции, упорядочили понятийный аппарат, предложили систему овладения культуроведческими знаниями и умениями в процессе решения лингвокультурологических задач.

Однако отметим, что словесники пока не располагают стандартизированным ядром, которое студенты должны усвоить как культуроведческую информацию, упорядоченную систему зрительных и слуховых средств – ее источников, перечень культуроведческих умений: общекультурных, лингвокультурознавчих и аксиологических, а также критериев определения уровня их развития. В таких условиях и с учетом широкого понимания понятия «культура» господствующую роль играют междисциплинарные связи (язык – литература, язык – изобразительное искусство, язык – музыка, язык – история), позволяющие привлекать объекты культуры на занятиях по русскому языку как базу для решения коммуникативных задач.

Формирование культуроведческой компетенции на современном этапе осуществляется в рамках функционального подхода, который выделяют с точки зрения объекта обучения, и коммуникативно-деятельностного, который выделяют с точки зрения способа обучения. Принадлежность украинского и русского языков к одному лингвокультурному типу объясняет общность концептов, отражающих особенности сознании носителей языка: личность и общество, добро и зло, учения и невежество, дружба, смелость и трусость, вежливость и грубость, бережливость и расточительность, правда, совесть, труд. Их смыслы, запечатленные в пословицах и поговорках, отражают сущность души народа. Поэтому открывается возможность, используя их как дидактический материал, опираться прежде всего на общенациональные черты, общность ценностей, определяющих духовную жизнь украинского и русского народов, культурологическое пространство которых имеет и специфические особенности в национальном мировосприятии, культуре, менталитете. Однако ключевые слова-концепты, основные лексико-семантические группы слов, отражающие национальное своеобразие картин мира двух народов, в прецедентных текстах украинской и русской культуры в целом адекватно воспринимаются студентами в нашем вузе независимо от того, какой из языков является для них родным.

Целенаправленно и в системе организуется работа по формированию речевой культуры учащихся, что заложено в самом названии учебных предметов «Современный русский язык», «Культура устной и письменной речи (русский язык)» и др. В языковой части программы четко определены знания о системе и функционирования русского языка, дан строгий перечень норм всех уровней языка, которыми овладевают студенты; в языковой части представлен корпус коммуникативных умений, связанных с реализацией коммуникативных качеств речи при построении студентами собственных текстов различной жанрово-стилистической принадлежности.

Как известно, текст является посредником между языком и культурой, ибо в нем представлен предметно-духовный мир носителей языка с помощью языковых средств, что и позволило тексту занять ведущие дидактические позиции при обучении русскому языку. Теория текста исчерпывающе освещена в работах таких ученых-лингвистов, как Г. О. Винокур, Н. С. Поспелов, Л. А. Булаховский, Л. М. Лосева, И. Р. Гальперин, Г. А. Золотова, Г. Я. Солганик и др. Полученные полные и непротиворечивые знания о тексте открыли возможность для изучения текстоведение в вузовском курсе русского языка для более эффективного речевого развития студентов.

Исследователи определили объем понятия «текст», обнаружили и охарактеризовали его признаки, логико-композиционные типы, описали прагматические установки текстов, средства объединения предложений и частей в связные высказывания различной жанрово-стилистической принадлежности. Кроме того, лингвистическая наука располагает сведениями о текстообразующей роли слов разных частей речи, грамматических категорий и синтаксических конструкций.

Перед лингводидактами стоит проблема отбора материала по теории текста, принципам и методам обучения, структурированию знаний и формулированию коммуникативных умений, определению этапности усвоения знаний и развития умений. Современная методика преподавания русского языка располагает рядом пособий, в которых эти проблемы успешно решены. Речь идет прежде всего о работах Т. Ладыженской, Л. Величко, Т. Чижовой, Г. Солганик и др.

Ученые-методисты убеждены: повышение эффективности развития связной речи студентов, способных решать различные коммуникативные задачи, непосредственно связано с обучением текстообразованию, когда текст – объект и средство обучения. Важным элементом содержания современного курса русского языка в вузах Украины есть теоретические сведения о тексте, на основе которых формируются коммуникативные умения и навыки. Студенты обучаются а) логично, четко, конкретно выражать собственные мысли, выбирая целесообразные композиционные формы и языковые средства для передачи необходимого содержания при конструировании собственного вывода, б) адекватно понимать чужие высказывания.

Наблюдения над категориями текста, внимание к его содержанию и языковому воплощению открывают студентам ценности духовной и материальной культуры, которые формируют национальное самосознание языковой личности. Особенно тщательно отбираются тексты культуроведческой тематики, «чтобы обучать русскому языку в контексте русской культуры ... и чтобы познавать культуру русского народа в диалоге культур», в нашем случае, в диалоге с украинской культурой. Таким образом, реализуются оба направления при формировании у студентов культуроведческой компетенции.

При отборе текстов последовательно соблюдается принцип тематического единства. Так, основу пунктов раздела «Простое осложненное предложение» составляют: тексты культуроведческой тематики, посвященные русскому искусству (литературе, музыке, живописи, архитектуре); фрагменты из произведений русской художественной литературы, где дается характеристика личностных качеств литературного персонажа.

Творческими заданиями раздела предполагается: написание сочинения-рассуждения «Музыка – душа моя» (М. Глинка) или «Музыка есть искусство поэтических мыслей» (Н. Римский-Корсаков) (эмоциональный фон работы создают фрагменты из популярных произведений русских композиторов-классиков); подготовка устных публицистических рассуждений на темы: «Над истинно прекрасным в искусстве время бессильно» (В. Серов) и «Культура речевого общения», участие в дискуссии на тему «Культура чувств: миф или реальность?». В рубриках «Люди науки, славные имена нашей страны», наряду с текстами о выдающихся деятелях русской культуры (П. И. Чайковском, М. П. Мусоргском, М. И. Глинке), науки (Ф. И. Буслаеве, А. М. Пешковском, Д. С. Лихачеве) преподаватели подают научные портреты А. А. Потебни, Л. А. Булаховского, А. Н. Беляева – выдающихся украинских лингвистах и методистах, портреты украинских просветителей И. Федорова, П. Могилы, Л. Зизания,

П. Беринды.

При изучении всех единиц языковой системы у студентов целенаправленно формируется украинско-русский или русско-украинский билингвизм на основе скрытого сопоставления или открытого противопоставления фактов обоих языков с привлечением национально-культурного компонента. При обучении фонетике внимание студентов сосредотачиваются на специфике состава фонем русского языка по сравнению с украинским, к своеобразию исторических процессов, происходивших в звуковом составе слов в отличие от украинского, при обучении лексики — к межъязыковым омонимам, к словам, которые своеобразно отражают картину мира носителями русского языка.

Использование в учебном процессе текста как ведущей дидактической единицы не только усилило познавательно-воспитательный и культуроведческий потенциал учебного процесса, но и привело к необходимости пересмотра плана, по которому осуществляется формирование основного морфологического понятия «часть речи»: принадлежность слов к разным лексико-грамматическим классам, их морфологические признаки, синтаксические свойства, валентность, текстообразующая роль. Установить это можно при условии сформированности у студентов представления о всех трех уровнях предложения (высказывания): структурном, семантическом, коммуникативном, о значении предложения, о связи значения предложения с композиционно-логическим значением текстов разных типов речи, что в полной мере отражено в учебниках по русскому языку.

Итак, можно констатировать: на занятиях по русскому языку в ВПНЗ Украины осуществляется формирование, наряду с языковой и коммуникативной, культуроведческой компетенции. Совершенствование процесса связано: с созданием типологии культурно маркированных единиц русского языка, отражающих специфику мировосприятия русского народа по сравнению с мировосприятием украинского народа, с учетом психологических, индивидуальных особенностей студентов и зоны их ближайшего развития при отборе зрительных и звуковых объектов культуры, надлежащим образом оформленных и сопровождаемых необходимыми комментариями, с предоставлением студенту свободы в выборе объектов культуры как опоры активной речевой деятельности, с целенаправленным формированием умений узнавать, презентовать, обсуждать, интерпретировать факты культуры русской языковой личности, давать им эмоционально-экспрессивную оценку, с разработкой современных организационных форм обучения, соответствующих познавательным интересам и потребностям студентов в области гуманитарных наук.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 248 с.
2. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 329-330.
3. Копусь О. А. Реализация научно-методической системы формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 51-54.
4. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 48-51.
5. Адамко М.А. Технология интегративного обучения в формировании общепрофессиональной компетенции «Филологический анализ и интерпретация художественного текста» у студентов-филологов // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3. С. 215-218.
6. Койнова Е.Г. Новые формы обучения в формировании литературно-краеведческой компетенции студентов-филологов бакалавриата // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 339-342.
7. Яблонская Т.Н. Педагогическая практика – главное звено реализации ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 103-106.

FORMATION OF COMPETENCE IN CULTURAL STUDIES LANGUAGE STUDENT AT TRAINING RUSSIAN LANGUAGE

© 2012

V.A. Koval, assistant professor of ukrainian language and methods of teaching
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyna, Uman (Ukraine)

Keywords: competence approach, cultural competence, bilingualism.

Annotation: The article analyzes the features of forming on cultural competence of future teachers of language and literature at higher educational institution, accent on the difference in basic knowledge students greatly affects the formation on cultural competence for multidisciplinary connections and features of construction of special courses.

УДК 378.147:51

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

Е.А. Ковальчук, аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры математики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Ключевые слова: педагогическая технология, экспериментальная технология, внеаудиторная учебно-воспитательная деятельность, профессиональная самореализация.

Аннотация: в статье представлено экспериментальную технологию, которая основывается на гуманистической концепции, системном, деятельностном, личностно-ориентированном подходах к организации внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности. Определены основные этапы технологии: организационно-подготовительный, целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, контрольно-обобщающий. Проанализированы организационно-педагогические, психолого-педагогические, методические, индивидуально-творческие условия, которые реализовывались на каждом этапе экспериментальной технологии.

Интеграция высшей школы Украины в мировое и европейское образовательное пространство все больше приобретает открытый, демократичный характер, что свидетельствует о направленности государственной власти последовательно выходить на уровень модернизации учебно-воспитательного процесса, предоставлять ему современное содержание. Вследствие таких кардинальных изменений на всех уровнях непрерывного образования должны создаваться условия для личностного и профессионального становления, развития интеллекта и творческого потенциала будущего учителя, подготовки его к жизни в открытом обществе, самостоятельного взаимодействия с динамиче-

ским миром профессионального труда. Педагогические технологии в образовательной среде высшего учебного заведения можно рассматривать как организационное начало, которое запускает в действие и направляет в нужное русло творческие силы носителей научных знаний и педагогического опыта, способствует саморазвитию, самореализации будущих специалистов как в процессе учебной, так и внеаудиторной деятельности.

Концептуальные положения определения личностных структур, которые обеспечиват готовность и выступают механизмами процесса профессиональной самореализации будущего педагога нашли отражение в исследованиях Л. В. Ведерниковой, Т. В. Гуры, К. М. Дурай-Новаковой, А. С. Жуковой, Л. А. Коростылевой, С. Д. Максименка, В. М. Маризиной, Е. Е. Остапчук, В. И. Осьодла, Л. Б. Служинской, О. В. Шилиной и др.

Технологический подход к организации и проектированию учебно-воспитательной деятельности активно разрабатывается в исследованиях В. П. Беспалька, М. Е. Бершадского, С. С. Витвицкой, В. В. Гузеева, И. М. Дичковской, Е. Е. Дурневой, М. В. Кларина, В. М. Монахова, И. В. Никишиной, Е. М. Пехоты, Г. К. Селевка, А. И. Умана и др.

Однако, исследования проблемы подготовки будущих учителей математики к профессиональной самореализации во внеаудиторной деятельности, где бы освещались научно-теоретические подходы к построению содержания, применению инновационных форм и методов их реализации, непосредственно направленных на создание современной модели и технологии, не были объектом специального научного поиска.

Целью этой статьи, как составляющей нашего исследования, является определить основные этапы экспериментальной технологии подготовки будущего учителя математики к профессиональной самореализации во внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности.

Анализ научной литературы (В. П. Беспалько [1, с. 5], Е. Ф. Зеер [2, с. 293], М. М. Левина [3, с. 20], В. А. Сластенин [4, с. 330]) позволяет определить педагогическую технологию как системное внедрение в практику заранее спланированного учебно-воспитательного процесса, имеющего производительные гарантированные результаты.

Технологический подход к организации внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности предполагает понимание педагогической технологии как „комплекса последовательных действий преобразования теоретических знаний в практической реализации функционирования целостного педагогического процесса, обеспечивающего возможности саморазвития личности преподавателя и студента, результаты внедрения которого можно измерять поэтапно и видеть динамику, как развития личности, так и коллектива” [5, с. 19].

Педагогическая технология с точки зрения дидактического подхода рассматривается как комплексное целое, состоящее из обучения и воспитания, преподавания и учения, процесса обучения и содержания обучения; составляющее целостный педагогический процесс; подчеркивающее наличие деятельного компонента – не просто алгоритма действий, но и условий его реализации; выявляющее закономерности учебно-воспитательного процесса путем детальной разработки и оптимального сочетания его содержания, форм, методов, приемов и средств [6, с. 93].

По мнению С. С. Витвицкой, педагогическая технология представлена тремя аспектами: научным (как составная педагогической науки, проектирует педагогические процессы в педагогических системах); процессуально-описательным (описание, алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения гарантированных результатов, запланированной цели); процессуально-действенным (осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств) [7, с. 179].

С. А. Сысоева считает, что при разработке педагогической технологии необходимо учитывать следующие ключевые положения: педагогическая технология должна отражать процесс разработки и реализации в образовательном учреждении педагогического проекта, который рассматривается как определенная система педагогических взглядов, направленный на достижение конкретной образовательной цели, определяет структуру профессионально-педагогической деятельности и его реализации; модель профессионально-педагогической деятельности, заложенная в педагогической технологии, выполняя нормативную функцию, позволяет педагогу в процессе реализации цели создать по образцу новые образования при оптимальности ресурсов и усилий всех участников педагогического взаимодействия; качество воспроизведения этой технологии зависит от уровня педагогического мастерства педагога; гуманистическая сущность педагогической технологии определяется ее направленностью на удовлетворение потребностей, интересов и возможностей для обучения учащегося и требований общества по социализации, личностного и профессионального развития и саморазвития человека [8, с. 76].

В. М. Монахов определяет структуру учебно-воспитательного процесса как единство таких этапов: целеполагание, проектирование содержания и логической структуры; непосредственное обучение (реализация проекта); контроль; коррекция. Кроме того, спроектированная технология образовательного процесса должна соответствовать следующим требованиям: диагностичности и реалистичности дидактического целеобразования; целесообразной дозированности объекта аудиторной и внеаудиторной деятельности учащихся, объективно отражающей индивидуальные особенности группы; скомпонированости коррекционного блока проекта учебно-воспитательного процесса, содержащего банк данных о типичных ошибках и затруднениях учащихся и систему соответствующих рекомендаций; обязательности сопоставления планируемых, прогнозируемых и реально полученных результатов обучения при прохождении каждой учебной темы, то есть рефлексивно-оценочной деятельности по отношению как к проекту учебной деятельности, так и к его реализации [9].

Для успешной реализации любой педагогической технологии необходимо учитывать проблемы и затруднения, которые могут возникнуть у педагогов и администрации [10, с. 199].

На основе анализа научно-педагогической литературы [1; 5; 6; 7; 8; 9; 10, 11, 12 и др.], собственного педагогического опыта нами разработана технология, которая основывается на гуманистической концепции, методологии, предложенной В. М. Монаховым, системном, деятельностном, личностно-ориентированном подходах к организации внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности.

Экспериментальная технология основывается на принципах: адаптивности; целостности; научности; интегративности; оптимального сочетания педагогического руководства и самоорганизации субъекта внеаудиторной деятельности на основе умеренного руководства и самообразования средствами диалогизации, сотрудничества, сотворчества; гуманизация внеаудиторной деятельности и гуманитаризация ее содержательного наполнения; фундаментализации; индивидуализации; профессиональной направленности; оптимальности.

Эта технология построена на основной аксиоме проектирования педагогической технологии и включает следующие этапы: организационно-подготовительный, целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и контрольно-обобщающий.

Организационно-подготовительный этап разработанной технологии предусматривал учет ряда *организационно-педагогических условий*: рациональность и выбор технологии реализации педагогического процесса, как ведущей технологии, зависит от овладения этой технологии преподавателем, усвоения им закономерностей основных

характеристик объекта своей деятельности. Он должен организовать субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса, способствовать самореализации и самоактуализации будущих учителей. Другие современные педагогические технологии могут быть встроены в эту основополагающую технологию.

С учетом указанных положений нами предусмотрено: подготовку и организацию деятельности преподавателей, которые были задействованы в эксперименте; проведение с ними консультаций, тренингов; изучение государственных нормативных и внутренних университетских документов; отбор и обоснованность внедрения новых форм, методов, средств внеаудиторной работы; определение ее приоритетных направлений в высших учебных заведениях и их включения в новую технологию; диагностика и сравнения уровня знаний, умений, навыков будущих учителей; налаживание взаимодействия между преподавателями, кафедрами, деканатом.

Целевой этап технологии включал определение ключевых целей технологии подготовки будущего учителя математики к педагогической деятельности и профессиональной самореализации, к которым мы относим: подготовку высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста, формирование у него способности к профессиональному развитию, психологической готовности к осуществлению непрерывной самоподготовки и профессиональной самореализации в педагогической деятельности.

Реализация целевого этапа совершалась на двух уровнях: предметном и каждого конкретного внеаудиторного занятия.

Содержательный этап технологии предполагал формирование содержательного наполнения внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности, а именно использование новых форм, методов, средств, учебно-методического обеспечения внедренных форм.

С целью реализации содержательного этапа обеспечено комплекс *организационно-педагогических и индивидуально-творческих условий*: организация внеаудиторной учебной деятельности осуществлялась путем внедрения новых форм (специальные, факультативные, дистанционные курсы, проблемные группы, научные кружки и др.) с учетом потребностей, способностей, интересов студентов, в результате чего содержание, тематика, формы, средства реализации этих форм были разнообразными, отражали междисциплинарный, комплексный характер.

Система внеаудиторной учебной деятельности реализовалась следующим формам: *коллективными* – изучение специальных, факультативных курсов, прохождение дистанционных курсов („Профессиональное становление будущего учителя математики” (авторская разработка), „Занимательная математика” (автор – С. А Лопай, тьютор ПЛДН при НТУ „ХПИ”)), участие в проблемных группах, научных кружках, профессионально-направленные игры, акмеологические тренинги, научно-практические конференции, встречи с опытными педагогами, учителями математики; *групповыми* – лабораторные практикумы по созданию учебных презентаций и фильмов средствами Power Point и Movie Maker по выбранной тематике, разработка проектов, учебных занятий и воспитательных мероприятий; *индивидуальными* – консультации, подготовка индивидуальных заданий, выполнение экспресс-контрольных, подготовка отчетов в процессе прохождения дистанционного курса, форумы, чаты, конкурсы: „Конкурс талантов”, „Лучший студент”, „Решение олимпиадных задач”, „Лучший по профессии” и др., участие во внеаудиторных мероприятиях на факультете (воспитательные часы, брейн-ринги, недели факультета, мастер-классы), подготовка и презентация портфолио.

В Житомирском государственном университете имени Ивана Франко преподавателями кафедры математики, математического анализа, прикладной математики и информатики, физики, теоретической физики разработаны и внедрены в профессиональную подготовку будущего учителя математики такие формы внеаудиторной учебной деятельности:

- *проблемные группы* – „Теория и методика развивающего математического образования”, „Углубленное изучение избранных вопросов ЭМ”, „Углубленное изучение избранных вопросов дифференциальной геометрии”, „Изучение алгебраических и аналитических свойств конечно измеримых гиперкомплексных систем”, „Компетентностная модель изучения математики в старшей школе”, „Проблемы теории функций действительной и комплексной переменной”, „Математизация системы знаний”, „Педагогические программные средства в процессе обучения математики, физики, информатики”, „Технологии создания программно-методических комплексов поддержки учебных дисциплин”.

- научные кружки – „Проблемы методики преподавания физики в школе”, „Астрономия – вчера, сегодня, завтра” и др.

- факультативные курсы – „Решение олимпиадных задач по элементарной математике”, „Избранные вопросы тригонометрии”, „Методика обучения учащихся решать текстовые задачи в курсе математики основной школы” и др.

Наряду с действующими формами внеаудиторной деятельности в Дрогобыцком педагогическом университете имени Ивана Франко, Нежинском государственном университета имени Николая Гоголя, Житомирском государственном университете имени Ивана Франко во внеаудиторную учебно-воспитательную деятельность для студентов IV курса внедрен факультативный курс „Профессиональное становление будущего учителя математики”.

Этот курс рассчитан на 36 часов (8 часов лекционных, 8 часа практических, 2 часа лабораторных занятий и 16 часов – самостоятельная работа), читается в течение 7 семестра и завершается сдачей портфолио.

Содержательный этап технологии предусматривал реализацию ряда *методических условий*, а именно: разработка учебно-методического обеспечения факультативного курса, в который входили: учебная и рабочая программы, тексты лекций, инструкции к практическим, лабораторным занятиям, учебно-методические материалы к самостоятельной деятельности, перечень индивидуальных заданий, критерии оценки учебной деятельности студентов, требования и рекомендации к созданию портфолио.

Дистанционный курс „Профессиональное становление будущего учителя математики” рассчитан на 4 недели, включает (12 часов лекционных, 24 часа практических, 0,25 часов консультаций из расчета на одного студента), читается в течение 8 семестра и завершается экспресс-контрольной в форме тестов и сдачей портфолио.

Реализация таких *психолого-педагогических условий*, как создание положительно-эмоционального микроклимата, развитие мотивации к творческой деятельности, налаживание субъект-субъектного взаимодействия „студент-преподаватель”, формирование психологической готовности к профессиональной самореализации осуществлялась с помощью таких форм как игротерапия и акмеологические тренинги.

В процессе семинарских занятий для студентов IV курса использовались такие игры: „Ключи к математическим сокровищницам”, „Лестница должностей”, „Преодоление профессиональных препятствий”, „Избежание конфликтов в школе” и др.

Еще одной важной формой формирования психологической готовности к будущей деятельности, готовности к профессиональной самореализации были акмеологические тренинги, которые проводились со студентами IV-V курсов во время воспитательных часов. Нами использовались следующие акмеологические тренинги: „Самоопределение личности”, „Залог успеха в профессиональной деятельности”, „Работа над собой – путь подъема к акме-вершинам”, „Построение позитивной „Я-концепции”.

Процессуально-деятельностный этап технологии был направлен на формирование профессиональных умений, навыков будущего специалиста в процессе лекционных, практических занятий факультативного курса и при выполнении индивидуальных заданий дистанционного курса.

В процессе проведения занятий мы учитывали природные способности, интересы, характер, ценностные ориентации студентов, уровень межличностных отношений в коллективе и использовали такие группы методов внеаудиторной работы: репродуктивные (беседа, дискуссия, метод В. Гордона, самостоятельное изучение литературных источников и др.), проблемно-поисковые (проблемный метод по Дж. Дьюи, метод случайностей, банк идей, эвристический метод), интерактивные (методы группового обучения, методы коллективного обучения, методы ситуационного моделирования), практические (микропреподавание, моделирование воспитательной работы в школе), оценочные.

Контрольно-обобщающий этап технологии предполагал оценку эффективности внедрения разработанной технологии путем осуществления контрольных мероприятий во внеаудиторной деятельности и проведения диагностики готовности будущего учителя к профессиональной самореализации. Изучение факультативного курса завершалось презентацией портфолио студента. Структура портфолио включала основные направления деятельности студента в вузе и отражала уровень осознанности значимости предстоящей деятельности.

Оценивания учебной деятельности студентов при изучении дистанционного курса включало следующие виды: *текущее* – оценивания учебных достижений студентов в овладении знаний, умений и навыков, а также уровень достижений на определенном этапе (выполнение определенного типа задач); *тематическое* – оценка результатов деятельности студентов на протяжении изучения тематической недели (обобщенная оценка текущего оценивания); *итоговое* – обобщенные оценки всех видов деятельности студентов на протяжении обучения в дистанционном курсе, на основе которой формировался рейтинг успеваемости и активности всех участников.

Итак, экспериментальная технология подготовки будущего учителя математики к профессиональной самореализации во внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности помогает решать ряд задач: приобретение студентами необходимых знаний для профессиональной деятельности, формирование профессиональных умений, навыков, профессионального мышления, развитие познавательной активности путем применения комплекса методов, формирование готовности будущего учителя математики к профессиональной самореализации путем обеспечения системы педагогических условий. Задача преподавателя высшей школы развивать не только индивидуальные способности, но и создать необходимые условия для саморазвития, самореализации будущего учителя, благодаря которым студент становится уверенным себе, способным к новым действиям и продуктивной деятельности. Благодаря правильно спроектированной педагогической технологии повышается эффективность не только внеаудиторной работы, но и всего учебно-воспитательного процесса, возрастает творческая активность преподавателей и студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько.– М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: [учеб. пособие] / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
3. Левина М. М. Технологии профессионально-педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
4. Педагогика: [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – [3-е изд.] – М.: Школа-Пресса, 2000. – 512 с.
5. Худяков В. Н. Формирование математической культуры учащихся начального профильного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 „Теория и история педагогики” / В. Н. Худяков. – Магнитогорск, 2002. – 120 с.
6. Осадченко И. И. Методологические подходы к категориальной характеристике понятия „педагогическая технология” / И. И. Осадченко // Вектор науки ТГУ. № 2. 2010. С. 91-94.
7. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: [підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання] / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2011. – 384 с.
8. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: [науково-методичний журнал] / С. О. Сисоєва. – К., 2002. – Випуск IV. – С. 69 - 80.
9. Монахов В. М. Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса: [монография] / В. М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 260 с.
10. Ларькина Т. В. Технология проблемного обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов / Т. В. Ларькина // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1. С. 198-200.
11. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003. – 183 с
12. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.

EXPERIMENTAL TECHNOLOGY PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL-EDUCATOR ACTIVITIES

© 2012
E.A. Kovalchuk, a graduate student of department of pedagogics, assistant of department of mathematics
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)

Keywords: educational technology, experimental technology, extracurricular educational-educator activities, professional self-realization.

Annotation: experimental technology that is based on a humanistic concept, system, activity-oriented, personality-oriented approach to the organization of extracurricular educational-educator activities in the article. The basic stages of technology are certain: organizational and preparatory, having a special purpose, rich in content, procedural and activity, control-summarizing. The organizational and educational, psycho-educational, methodical, creative individual conditions that was realized at each stage of experimental technology are analyzed in the article.

УДК 371.4

ИНДИВИДУАЛЬНО - КОРРЕКТИРУЮЩЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2012

О.Н. Ковкова, аспирант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Ключевые слова: девиантное поведение, социализация, сопровождение, индивидуально-корректирующее сопровождение.

Аннотация: В статье дается научное обоснование нового понятия «индивидуально-корректирующее сопровождение социализации подростков с девиантным поведением», обеспечивающее успешную социализацию подростков данной группы.

Исследование процесса социализации подростков с девиантным поведением к концу XX века приобрело для российских ученых исключительно важное значение в связи с тем, что масштабы распространения социальных девиаций в подростковой среде ставили под угрозу физическое и нравственное здоровье значительной ее части. Большая часть работ была посвящена изучению динамики преступности и ее основных характеристик: структуры и уровня преступности, факторов, детерминирующих преступность среди населения. Наиболее значимые работы в этой области представлены такими учеными, как С.А. Беличева , Я.И. Гилинский, Вдовина Т.В. и др.[1;2;4].

В настоящее время подростка, совершившего правонарушение или антиобщественное деяние, называют подростком с девиантным поведением.

Понятие «девиантное поведение» первым в России ввел в употребление Я.И. Гилинский, который определяет его как «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам, «будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали», а также: «социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам».[2, 8]. В первом значении девиантное поведение является преимущественно предметом общей и возрастной психологии, педагогики, психиатрии. Во втором значении - предметом социологии и социальной психологии.

Беличева С.А. уточняет, что некие возрастные и личностные подростка особенности позволяют считать его поведение, рассматриваемое взрослыми как отклоняющееся. В действительности же это является «нормальными» игровыми ситуациями, т. к. подросток часто стремится к необычайным ситуациям, приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного [1]. Поисковая активность подростка служит расширению границ индивидуального опыта. В период взросления трудно провести границу между нормальным и патологическим поведением.

С точки зрения представителя социальной психологии Т.В. Вдовиной, девиантом можно называть того подростка, кто «не просто одноразово и случайно отклонился от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное поведение», которое носит социально-негативный характер [4].

К основным формам девиантного поведения принято относить правонарушения, включая преступность, пьянство, наркоманию, проституцию и т.п. Многочисленные формы отклоняющегося поведения свидетельствуют или о недостаточной сформированности регуляционных механизмов личности, или о состоянии конфликта между объективной и субъективной реальности, о котором писала Т.С.Баранова [3]. Подобные конфликты могут явиться результатом нарушений процессов социального развития личности на определенном возрастном этапе.

Проблема социально-отклоняющегося поведения имеет значительную актуальность применительно к несовершеннолетним, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы формирования личности. Ученые установили тенденцию: человек тем больше усваивает образцы девиантного поведения, чем чаще с ними сталкивается и чем моложе его возраст. Уже в старшей возрастной группе несовершеннолетних правонарушителей преобладают лица со вполне сложившимися привычками и стереотипами антиобщественного поведения. Многие девиантные подростки воспитываются в отрицательной психологической атмосфере семьи, которая пагубно влияет на формирование нравственных качеств подростков. В подобных семьях дети получают искаженное представление о нормах морали и нравственности. Подростки, воспитывающиеся в таких семьях, не просто перенимают отрицательные образцы поведения, но и усваивают ценностные ориентации, реализуя их уже в личном антиобщественном поведении.

По-мнению психолога С.Б.Думова, духовная жизнь подростков в силу недостаточной сформированности и выраженной лабильности таких социально значимых параметров, как направленность, интересы, моральная и нравственная система ценностей, а также мировоззрение в целом особенно восприимчива к насильственному воздействию [5]. Несовершеннолетние в силу своей неопытности, незрелости никак не защищены от проявлений зла, насилия, жестокости, бескультурья, невежества.

Большой «вклад» в популяризацию девиантного поведения подростков вносят средства массовой информации, культивируя акты насилия, агрессию, превосходство грубой физической силы, неуважение к национальным, государственным, культурным и человеческим ценностям.

Расшатыванию подвергаются универсальные для большинства мировых культур такие ценности, как человеческая жизнь, уважение к старшим, забота о детях, женщинах.

Нарастающий кризис отечественного среднего и специального среднего образования отлучает от школы все большее по численности количество детей и подростков. Основными причинами уклонения детей от учебы являются: нежелание детей учиться, неблагополучная обстановка в семье, склонность к бродяжничеству. Это все ведет к увеличению числа безнадзорных подростков, относящихся к группе риска, вследствие недостаточного влияния и контроля со стороны педагогов и родителей.

Каждый подросток обладает своими, только ему присущими индивидуальными качествами. Причем они неправильно понимают и оценивают свои черты характера, принимая упрямство за силу воли, грубость – за правдолюбие и мужество, невежливость – за прямоту, высокомерие – за гордость и проявление чувства собственного достоинства. Некоторые несовершеннолетние, даже осознавая недостатки своего характера, не хотят от них избавляться. Например, считают, что лень помогает сохранить жизненные силы, а неискренность и своевременная расчетливость – добиться личного преуспевания в служебной карьере [5].

Рассматривая проблемы подросткового возраста, а также причины девиантного поведения, становится оче-

видным, что подростки с девиантным поведением испытывают трудности социализации. К основным критериям успешной социализации подростка С.А. Беличева относит следующие: выделение им нескольких приоритетных ценностей при не выстроенной еще целостной системы ценностей; наличие в большой степени избирательного, продуктивного общения, положительного восприятия партнера по общению; положительное отношение к будущему, принятие прошлого, представление о ближайшем и далеком будущем; определенность с профессиональной сферой, знание места будущей учебы и требований к профессиональным умениям и способностям; рефлексия своих действий и поступков, средняя и высокая самооценка с умеренным расхождением с уровнем притязаний; понимание самостоятельности через целеполагание, планирование, принятие решений и ответственность за них [1].

В самом общем виде социализация включает в себя освоение человеком культуры, опыта общественной жизни, социальных норм эффективного взаимодействия с другими людьми, видов деятельности, познание окружающей социальной действительности.

Главным, на наш взгляд, современным отличием в понимании социализации личности является не только то, что в ее процессе человек усваивает социальный опыт, но и активно его воспроизводит.

Вслед за Г.М.Андреевой, мы будем рассматривать социализацию как двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой - процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [6].

Не смотря на множество исследований проблемы социализации подростка, остается проблемой недостаточность комплексных исследований аспектов социализации несовершеннолетних правонарушителей в ситуации социального риска в Российской Федерации. Мало изученным остается вопрос о помощи данному контингенту в процессе нахождения своей социальной ниши.

В целях поиска технологий, способствующих позитивной социализации, мы обратились к технологии сопровождения.

Учитывая то, что сегодня общество предъявляет высокие требования к ответственности, самостоятельности личности, мы ориентируемся на то, что процесс сопровождения социализации подростков с девиантным поведением должен быть направлен на формирование у них субъектной позиции в жизни и деятельности.

Если обратиться к понятию «сопровождение», то следует констатировать, что оно получило широкую прописку в современной педагогике и психологии. Как правило, данное понятие применяется в тех сферах жизнедеятельности личности, малых групп и общества, где имеют место экстремальность, неопределенность социальных и деятельностных условий.

Педагогика с момента возникновения одной из базовых задач считала профилактику и коррекцию неблагоприятных состояний, деформирующих факторов личностного и группового развития.

Многие исследователи занимались рассмотрением проблемы сопровождения. Каждое определение ученых понятия «сопровождение» исходит из аспектов изучаемого феномена.

Сторонники коррекционного сопровождения делают акцент на реабилитационную и коррекционно-воспитательную работы с проблемными детьми, целью которой является предупреждение и преодоление отклонений в психическом развитии личностных особенностей [7].

Авторы психолого-педагогического сопровождения изучают данную технологию как организованный процесс психологического и педагогического влияния на личность (Е.М. Муравьев), взаимодействие между участниками образовательного пространства . При этом ученые на первый план выдвигают поддержку деятельности, развитие, формирование важных качеств, создание условий для перехода помощи направленной к самопомощи [8].

О.А.Власова исследует понятие «валеолого-педагогическое сопровождение» как деятельность, в которую включены все участники образовательного процесса, взаимодействующие на основе общего концептуального подхода в рамках определенной содержательной модели и осуществляющие систему взаимосвязанных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся, педагогов и родителей [9]. Также как технологию, метод, позволяющий учитывать индивидуальные особенности каждого конкретного ребенка. В основе валеолого-педагогическое сопровождения лежит деятельность учителя, направленная на создание условий, способствующих развитию конкретной личности в процессе двудоминантного взаимодействия.

С точки зрения авторов индивидуального сопровождения, учет особенностей человека с точки зрения их целостности и внутренней замкнутости свойств гарантирует помощь тем детям, которые в ней нуждаются [10].

Таким образом, определение целей, содержания, средств сопровождения строится на основе рассмотрения категории сопровождения как системы взаимосвязанных функций, действий, процедур, методик, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи.

Если обобщенно представить процесс сопровождения то, основными ключевыми словами станут: «процесс», «технология», «условия», «деятельность», «стратегия», «комплекс», «система».

Все представленные типы сопровождения объединяют следующие признаки:

- целенаправленная деятельность;
- наличие условий для успешного протекания деятельности;
- субъекты и объекты деятельности;
- структурные компоненты деятельности;
- учет личностных особенностей сопровождаемого;
- результат сопровождения (формирование, коррекция, развитие каких-либо качеств).

Для работы с подростками девиантного поведения мы предлагаем ввести новое понятие: «*индивидуально-корректирующего сопровождения социализации подростка*», которое означает: *целенаправленную деятельность специалистов по отношению к конкретному подростку, опирающаяся на его индивидуальные особенности и потенциал, с целью помочь ему в свободном ориентировании в социальном пространстве, корректировке искаженных социальных представлений.* Эта технология сопровождения опирается на существующие технологии сопровождения: индивидуальное (учет индивидуальных особенностей каждого), валеологическое (деятельность, направленная на создание условий, способствующих развитию личности), коррекционное (коррекционно-воспитательная работа по преодолению негативных явлений), психолого-педагогическое сопровождение (создание условий для перехода помощи направленной к самопомощи).

Выделяются следующие этапы, определяющие содержание индивидуально-корректирующего сопровождения: диагностико-поисковый, проектный, деятельностный, оценочно-результативный.

Первый этап индивидуально-корректирующего сопровождения социализации диагностико-поисковый. Прежде всего, он включает в себя подробное изучение характеристики и анализа социальной ситуации подростка. Специалисты закрытых или открытых учреждений, работающие с подростком девиантного поведения, изучают его социально-личностный портрет. Круг данных специалистов может быть достаточно широк: социальный педагог, педагог-психолог, инспектор КДН, учитель, мастер производственного обучения, воспитатель, педагоги дошкольного образования, медицинские работники и др. Каждый специалист на основании своих наблюдений, анализа представляет характеристику подростка, опираясь на

свою компетентность. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов учебного труда, школьной документации и др. Суммируя все данные, таким образом, мы получаем подробное описание личности подростка. Общая характеристика будет содержать следующие сведения: информация о родителях и ближайшего окружения, состав семьи; состояние здоровья подростка; особенности интеллектуальной сферы и личностные характеристики воспитанника; уровень знаний по общеобразовательным предметам, дисциплина на учебных занятиях; педагогические наблюдения: направленность интересов, отношение к делу, отношение к людям, отношение к себе, волевые качества личности, положение в коллективе и др.

Далее до всех участников проблемной ситуации доводится информация о путях и способах решения проблемы, создаются условия для осознания информации самим ребенком.

На данном этапе разрабатывается индивидуальный маршрут для подростка с учетом формирования умений, навыков, а также коррекции тех сторон личности (например, ассоциативное поведение подростка, воспринимаемое им как норма), необходимых для жизнедеятельности в обществе.

Второй этап индивидуально-корректирующего сопровождения социализации — проектный, суть которого заключается в разработке программы действий, обеспечивающей приобретение подростком необходимых знаний и навыков, развитие важных социальных качеств, преодоление недостатков. На этом этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы. После того как выбор способа решения проблемы состоялся важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов.

Третий этап индивидуально-корректирующего сопровождения - деятельностный. Практическая реализация программы - самый трудный и ответственный шаг в процессе сопровождения. Здесь непосредственно проводится работа специалистов разного профиля с конкретным воспитанником. Каждый специалист проводит ряд мероприятий с воспитанником по определенной программе, согласно разработанному индивидуальному маршруту для подростка.

Четвертым этапом индивидуально-корректирующего сопровождения социализации является подготовка данных для итогового анализа и оценки эффективности процесса сопровождения подростка (оценочно-результативный). На данном этапе происходит подготовка данных для итогового анализа и оценки эффективности процесса сопровождения. Разрабатываются рекомендации специалистов для подростка на дальнейшую жизнь.

Использование технологии индивидуально-корректирующего сопровождения социализации подростка с девиантным поведением как помощи в системной организации его жизнедеятельности, будет способствовать успешной подготовке воспитанника к жизни в обществе. Данный тип сопровождения обеспечивает развитие личности каждого учащегося, его жизненных интересов, целей и возможностей на основе корректировки и развития социально-одобряемого поведения, социальных ориентиров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии.- М.: Социальное здоровье России, 1993.- 224с.
2. Гилинский Я.И., Афанасьев В. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: Учебное пособие/ Я.И. Гилинский, В.Афанасьев; Санкт-Петербургский филиал Института социологии Российской академии наук.- Спб.- 1993.-167с.
3. Баранова Т.С. Девиантное поведение подростков - трудности социализации// Психология и школа.- №3- 2005.- С.3-21.
4. Вдовина Т.В. Криминологическое исследование причин социально -отклоняющегося поведения несовершеннолетних// Следователь.-№3- 2003.- С. 21-23.
5. Думов С.Б. Психологические проблемы подростков// Психология. 1996. №2.-С. 7-10.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. -М.: Изд-во Моск-го у-та, 1978.- 272 с.
7. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков.- 2-е изд.- М., 1994.- 223с.
8. Муравьев Е.М. Проблема психологического сопровождения профессиональной деятельности персонала органов управления образованием// Общество и власть: Сборник научных трудов. Выпуск 2.- Тверь, 2003.- С.190-196.
9. Власова О.А. Валеолого — педагогическое сопровождение учащихся с дисфункцией управления поведением: монография/под ред. Л.Г.Татарниковой.- Спб.: Астерион, 2012.- 174с.
10. Руденко А.П. Вариативная модульная программа как основа развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку в вузе// Вестник Новгородского государственного университете. Серия: Педагогика и филология.- Великий Новгород, 2007.- №41-С. 60-62.

INDIVIDUAL CORRECTIVE MAINTENANCE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS DEVIANT BEHAVIOR AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2012

O.N. Kovkova, a graduate student of continuing professional teacher education and social control
Novgorod state University named after Yaroslav the Wise, Novgorod the Great (Russia)

Keywords: deviant behavior, cocialization, maintenance, individual and corrective maintenance.

Annotation: The article gives a scientific substantiation of the new concept of "individual and corrective maintenance of socialization of teenagers with deviant behaviour", ensuring the successful socialization of boys of the group.

УДК 378+370.711+70.72+355.02

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2012

Т.И. Койчева, кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательского сектора
Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, Одесса (Украина)

Ключевые слова: педагогические университеты, научно-исследовательская деятельность преподавателей, знания, инновационное развитие университета.

Аннотация: В статье рассматриваются знания как результат научно-исследовательской деятельности преподавателей и ресурс движения педагогических университетов по пути инновационного развития.

В XX-XXI столетиях наука и ее достижения все больше определяют характер прогресса человечества и способов его жизнедеятельности. Долгое время связанная с деятельностью отдельных выдающихся личностей наука и ее развитие все больше приобретают черты коллективного творчества, которое преимущественно сосредотачивается в университетах, где научное исследование является обязательной составляющей профессиональной деятельности преподавателей.

Ключевым фактором, определяющим конкурентоспособность любой компании или организации, выступают не структура отрасли или позиция, занимаемая организацией в этой отрасли, а наличие у нее уникальных ресурсов, задействовав которые, она может обойти конкурентов. Долгое время такими ресурсами для высших учебных заведений рассматривались мощная материально-техническая база, наличие научных степеней и ученых званий профессорско-преподавательского состава, наличие аспирантуры, научных школ, международных грантов и т.д. Сегодня важнейшим ресурсом признаются знания, создаваемые преподавателями университетов в значимых, для осуществляемой университетом миссии, областях [1, 2, 3].

Для любого университета такими областями являются образование и производственная сфера, для которой они готовят специалистов. Для педагогических университетов понятие о сфере деятельности, по сути, совпадает со сферой, в которой они функционируют, и сферой, для которой они выпускают свою продукцию, т.е. готовят специалистов для системы образования. Инновационное развитие педагогических университетов, их движение по пути реформирования и модернизации, повышения качества подготовки специалистов объективно и напрямую связано с продуктивностью научно-исследовательской деятельности преподавательского корпуса. И в этом процессе главным, современным ресурсом развития педагогического университета, его конкурентоспособности, являются знания, которые создаются его преподавательским коллективом и которые используются непосредственно в образовательной деятельности.

Следует отметить, что инновационное развитие высших учебных заведений достаточно часто связывают с созданием исследовательских университетов, опыт которых описан в небольшом числе публикаций общего характера. В частности, зарубежный опыт исследовательских университетов как прогрессивной формы интеграции крупных вузов и науки рассмотрен в работах В. А. Журавлева [4], А. И. Галаган [5]. Однако они не затрагивают сути взаимодействия входящих в их состав структур и вопросов их функционирования. Вместе с тем, авторы подчеркивают, что сущность классического исследовательского университета, которая состоит в интеграции учебного процесса и фундаментальных научных исследований, была сформулирована еще В. Гумбольдтом в XIX веке и характеризуется особенностями производства знаний, их накопления и хранения, передачи и распространения [1].

Цель статьи – охарактеризовать роль научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогических университетов в контексте их инновационного развития и на пути повышения качества образования.

П. Друкер отмечал, что XXI век будет веком лидерства и роста производительности умственного труда [6]. В этом контексте без разработки стратегии эффективного применения знаний для создания новой продукции, процессов и услуг, никакая организация (фирма, компания, предприятие) не может удержаться на мировом рынке в достаточно обозримом будущем.

Человечество давно признало, что любое знание – это сила. Однако в XXI веке знание важно не просто само по себе, а по наличию его в том месте, где оно может стать толчком к росту определенной производственной деятельности и повышению ее качества. Если в предыдущем столетии создание знания было уделом и продуктом деятельности специальных научных подразделений, в основном отраслевых, то во второй половине XX столетия внимание исследователей сосредоточилось на самом процессе создания знания, на том, как они создаются, используются и воспроизводятся внутри самих организаций (фирм, компаний, предприятий, высших учебных заведений) [3, 7, 8, 9].

Следует отметить, что в теории познания, психологии и педагогике знания долгое время рассматривались как некоторый статичный запас данных, информации, обладающих определенным содержанием и подлежащих при необходимости осознанию и присвоению. Сегодня все чаще знания понимаются как некоторый поток, жизнь или процесс существования самих знаний. При этом не утрачивается значение знаний как запаса, но усиливается внимание к его динамическим свойствам и характеристикам, т.е. знание рассматривается одновременно и как запас, и как поток.

Очевидно, что совершенствование, углубление, создание новых знаний возможно только тогда, когда этим потоком можно управлять. Именно создание знания и управление этим процессом, хранение и переработка полученных результатов составляет основную цель в научно-исследовательской работе преподавателей и ресурсом движения педагогических университетов по пути инновационного развития.

В представлениях современных ученых знания - очень сложный объект исследования. Философы и психологи различают явное (кодифицированное) и неявное знание. Явное или кодифицированное знание можно изложить в книгах, учебниках, на других носителях, высказать словами. Иная часть знаний, которую нельзя ни изложить на бумаге, ни высказать, но которыми обладает каждый специалист, профессионал в своей области, носит название скрытого (некодифицированного) знания. К числу скрытых знаний можно отнести субъективные прозрения, интуицию, идеалы, ценности и эмоции отдельного индивидуума.

В связи с наличием разных видов знаний (явных и скрытых), ученые выделяют четыре познавательных процесса, протекающих в любой организации. Это процессы: социализации (передачи скрытого знания от одного члена организации к другому); экстернализации (превращения скрытого знания в явное); комбинирования (способ передачи явного знания от одного человека к другому); интернализации (превращения явного знания в скрытую форму, например, посредством обучения).

Важно, что знания создаются только индивидуумами. Роль организации, в нашем случае педагогического университета, заключается в том, чтобы облегчить создание знаний, поддерживая и поощряя научно-исследователь-

скую деятельность преподавателей, создавая условия для продуктивного перевода скрытых (ключевых для развития прогресса) знаний в явные. В высших учебных заведениях, педагогических университетах, о наличии этих процессов свидетельствует создание научных школ, временных творческих коллективов для разработки определенных научных тем и т.д.

Под понятием «управление знаниями» сегодня подразумевается целый ряд системных процессов. Они включают не только создание новых знаний, но и обеспечение доступа к ценным знаниям, находящимся за пределами самой организации, использование имеющихся знаний при принятии решений внутри самой организации, воплощение знаний в процессах, продуктах и услугах, документах, базах данных, программном обеспечении и т.д. Не менее значимыми являются стимулирование роста знаний посредством совершенствования организационной культуры организации и поощрений, передача существующих знаний из одной части организации в другую, измерение ценности интеллектуальных активов и влияния управления знаниями на результаты деятельности.

Рассмотрим эти моменты более подробно. Очевидно, что создание новых знаний несет в себе наибольшую новизну и непосредственно обеспечивает инновационное развитие педагогического университета. Смысл существования любой организации, производящей некоторый продукт в условиях свободной рыночной экономики, определяется не просто снижением издержек на собственную деятельность и производство продукции, а в том, чтобы стимулировать создание знаний, прежде всего скрытых. Научные исследования и разработки, которые проводятся в компании, служат самым кратким путем внедрения результатов в виде новых знаний в производство.

Если рассматривать научно-исследовательскую деятельность преподавателей педагогического университета с точки зрения создания новых знаний, то следует констатировать, что значительная доля ее результатов не связана непосредственно с образовательной деятельностью в целом и профессиональной подготовкой будущих педагогов в частности, т.е. не вносит вклада непосредственно в создаваемую университетом продукцию. Лишь преподаватели кафедр, обеспечивающих психолого-педагогическую и методическую подготовку студентов, ориентируются в своих исследованиях на проблемы образования. Однако по своему содержанию они не имеют прямой связи с насущными задачами инновационного развития своего университета и не направлены на улучшение качества его деятельности.

Следующая составляющая процесса управления знаниями - обеспечение доступа к ценным знаниям, находящимся за пределами организации. Данный срез управления знаниями не может претендовать на особую новизну или оригинальность. В профессиональном менеджменте давно признано, что самая важная информация, как правило, приходит в организацию извне. Ее основными носителями считаются потребители и конкуренты. Однако в педагогическом университете они фактически не используются. Причина кроется в том, что сегодня мало высших учебных заведений, где осуществляемая ими образовательная деятельность осмыслена и описана как целостная система, все составляющие которой работают на достижение единой цели [9].

Более того, во многих педагогических университетах само представление о производимой продукции, ее качестве, технологии изготовления и потребителях весьма расплывчато и неоднозначно. По сути, создание базы таких представлений и их упорядочение составляет самостоятельную задачу для научных исследований и служит необходимым подготовительным этапом для перехода педагогического университета на более высокий уровень использования своих внутренних ресурсов для инновационного развития и эффективного управления.

Знания, как было уже отмечено, включают в себя явную (кодифицированную) и скрытую (некодифицированную) составляющие. Не кодифицированные знания в принципе невозможно передать по компьютерным сетям. Отсутствие кодифицированного (т.е. представленного в определенных текстах) знания в сфере образовательной деятельности и создаваемого в педагогическом университете продукта существенно усложняет использование имеющихся знаний при принятии решений. Речь идет не столько о знании конкретно предметном, сколько о знании собственно педагогическом, объясняющем и описывающим те процессы и условия, при которых оно может быть наиболее полно осмыслено и использовано в практической деятельности педагогов, в обучении и воспитании.

Известно, что управление знаниями базируется на более ранних достижениях. При этом одним из самых эффективных инструментов стратегического управления признано сценарное планирование. Самое важное обстоятельство в применении сценарного планирования - это институционализация сценариев, благодаря которым сценарное мышление с уровня руководителей опускается на все нижестоящие уровни управления, что полностью отвечает основным принципам международных стандартов качества. Это значит, что внутри педагогического университета должны протекать специально организованные процессы исследовательской деятельности, направленные на создание, приобретение, использование и распространение самых передовых знаний на всех уровнях его функционирования. Знания и решения нужны и важны для университета не сами по себе, а чтобы задействовать цепочку «знание – решение – действие». Если хотя бы один элемент цепочки имеет изъяны, эффективность его деятельности существенно страдает.

Опыт организации научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета в этом направлении показывает, что наибольшую трудность вызывает определение и осознание единой миссии, вокруг которой консолидируются действия и устремления всех сотрудников. Для педагогических университетов характерны различия в толковании этой миссии не только на уровне администрации, но и внутри каждого факультета, каждой кафедры, на уровне каждого отдельного преподавателя.

Не меньшую сложность представляет отсутствие кодифицированных по результатам научно-исследовательской деятельности преподавателей знаний, форма представления и содержание которых позволяет непосредственно использовать их при разработке и принятии решений, необходимых для инновационного развития университета [10-13].

Научные публикации в виде статей, монографий, диссертаций, отражая содержание и способ получения нового знания, как правило, мало годны для практического использования при принятии управленческих решений.

В 70-80-е годы прошлого столетия многочисленные японские компании добились феноменального успеха на мировом рынке, используя достаточно простой, но эффективный инструмент управления качеством – структурирование функции качества (Quality Function Deployment), который позволял эффективно преобразовать требования потребителя в параметры качества продукции и процессов ее создания. Применение этого метода имеет особые организационные последствия: одно из ключевых свойств качества состоит в том, что он способствует выстраиванию диалога сотрудников внутри организации относительно запросов потребителей, характеристик продукции и т.д. Диалог – одно из главных средств, помогающих рождению нового знания.

Стимулирование роста знаний посредством организационной культуры и поощрений внутри организации составляет главное звено в проблематике управления знаниями. Именно вопросы организационной (корпоративной) культуры и мотивации имеют для эффективного управления знаниями фундаментальное значение.

П. Сенге обосновывает идею о том, что для достижения успеха в современных условиях, любая компания

должна стать «самообучающейся (познающей) организацией» [14]. Чтобы стать такой организацией, ее членам необходимо: овладеть системным мышлением, постоянно совершенствовать личное мастерство, овладеть умением работать с «ментальными моделями», т.е. устоявшимися предположениями, обобщениями, которые влияют на то, как мы понимаем мир и действуем, организовать совместное (коллективное) обсуждение и видение проблем, освоить навыки решения проблем в команде.

Известно, что новое знание создается конкретными личностями. Однако это не означает, что они действуют изолированно, как одиночки. Напротив, доказано, что современное (персонифицированное) знание создается в группах (командах), объединяющих людей совместными интересами и мерой ответственности. В рамках таких групп происходит объединение индивидуальных устремлений, знаний, практических умений, приемов и способов организации работы. Участники группы вырабатывают свой язык работы, поэтому границы таких групп обычно закрыты и преодолеть их новичку достаточно сложно. С приходом нового члена в группе фактически запускается процесс интеграции, который может закончиться для новичка неудачей или выбыванием из команды [15]. Однако в случае удачи, привнесение новых свежих мыслей, взглядов, представлений, опыта служит появлению нового знания, наполнения или обновления ранее известного.

В научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета такие команды могут возникать стихийно, но могут и целенаправленно создаваться. Для этого необходимы лишь осознанные намерения и управленческие действия администрации педагогического университета. Создаваемые вокруг определенных научно-исследовательских проблем такие команды могут объединять студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей одной или нескольких кафедр, одного или нескольких факультетов, связывать воедино интересы и возможности естественников, технарей и гуманитариев, начинающих и опытных ученых, практиков и исследователей. Очевидно, что создание такого рода команд является необходимым шагом к повышению эффективности научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета на пути его инновационного развития.

В заключение остановимся более подробно на связи качества производимой продукции и производимого научно-исследовательской деятельностью преподавателей знания, способах их реализации. Доказано, что существует неразрывная связь между менеджментом качества и менеджментом знаний [1]. На сегодняшний день в мире разработано множество различных методов и приемов, используемых при постановке задач, сборе, обработке и анализе информации, поиске и генерировании идей и подготовке предложений.

Один из методов постоянного улучшения качества, основан на принципе «Kaizen». В отличие от принятых до 90-х годов прошлого века принципов повышения качества продукции через разовые и существенные инвестиционные вложения в инновации, этот принцип базируется на непрерывном и постепенном накоплении мелких, но постоянных улучшений, производимых всеми сотрудниками предприятия, включая высшее руководство и управленцев всех уровней организации. Если значительная инновация часто требует огромных инвестиций и специальной технологии, то принцип «Kaizen» требует, как правило, лишь определенной порции здравого смысла и способности к квалифицированному труду, то есть того, что каждый в состоянии сделать [1]. Kaizen-подход основывается на доверии к естественным стремлениям и способностям каждого человека. Этот подход позволяет работникам самостоятельно разрабатывать и осуществлять улучшения, не боясь, что их остановят свыше.

Побуждение всех преподавателей педагогического университета к участию в продуктивной научно-исследовательской деятельности, создание для них возможности развивать свои творческие способности и разрабатывать предложения, получать полезный эффект от внедрения своих предложений является необходимым условием развития педагогического университета. Они предусматривают:

- мотивирование преподавателей к разработке и использованию результатов научно-исследовательской деятельности при выполнении своих повседневных обязанностей,
- мотивирование их к фиксированию своих предложений и идей на бумаге,
- обсуждение, проверку и оценку предложений, оказание преподавателям в их исследовательских поисках необходимой помощи,
- обеспечение признания и материального вознаграждения за материалы и результаты инноваций.

Очевидно, что реализация этих этапов не требует сложных согласований с вышестоящими организациями, крупных финансовых вложений, а строится лишь на доброй воле и осмысленных действиях руководства организации. В рамках педагогических университетов внедрение механизма управления качеством подготовки будущих специалистов для системы образования на основе описанных выше принципов не представляет особой сложности, поскольку лежит в русле развития их автономии и отвечает идеям Болонского процесса. Мы полагаем, что практическая реализация рассмотренных выше способов повышения эффективности научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета отвечает интересам повышения конкурентоспособности и способствует повышению качества подготовки специалистов в области образования.

Быстро меняющаяся конъюнктура рынка труда и образовательных услуг, его неравномерная насыщаемость, неустойчивый спрос на специалистов со стороны потребителей, ликвидация государственного заказа на выпускников педагогических университетов, усиление конкуренции среди самих вузов, расширение сегмента платного образования в государственных вузах, низкая эффективность образовательных процессов вследствие использования устаревших методик обучения требуют коренного пересмотра подходов к обеспечению качества образования и поисков ресурсов инновационного развития университетов. Научно-исследовательская деятельность преподавателей педагогических университетов на сегодня является тем реальным ресурсом, который при наименьших материальных затратах способен дать наиболее высокий эффект.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский А. В. Системы непрерывного улучшения продуктов и процессов. – Мн.: ИП «Экоперспектива», 1999. – 237 с.

2. Балашова Е. А. Менеджмент знаний: подход к внедрению // Методы менеджмента качества. – 2002. – №7. – С.24-29.

3. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №2. С. 72-77.

4. Журавлев В. А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия // Университетское управление: практика и анализ. - 2000. - № 2. - С.25–31.

5. Галаган А. И. Международный опыт создания и функционирования исследовательских университетов (Проблемы зарубежной высшей школы: Обзор. информ. / НИИВО; Вып. 2. - М., 1999. - 56 с.

6. Друкер П. Задачи менеджмента в 21 веке: Учебное пособие./П.Друкер. – М.: Изд-во «Вильямс», 2000. – 272 с.

7. Глазунов А. В. Постоянное улучшение. Подходы, методы и приемы // Методы менеджмента качества. – 2003. –№2. – С.30-36.

8. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества обра-

зования в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 179-184.

9. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вектор науки ТГУ. №4. С. 200-209.

10. Денисова О.П. Профессиональная успешность сотрудников вуза и эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №3. С. 17-21.

11. Мельник Н.М. Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки ТГУ. 2012. №2. С.220-224.

12. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.

13. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2011. №4. С. 7-12.

14. Искосков М.О. Развитие персонала в условиях реализации инновационного проекта // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №2. С. 28-31.

15. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М.: ЗАО «Олимп-бизнес», 1999. – 312 с.

16. Мингалева Ж.А. К вопросу о взаимосвязи корпоративной культуры и инновационного развития // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2011. №4. С. 42-47.

THE ROLE OF TEACHERS' RESEARCH ACTIVITY IN INNOVATION STRATEGY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

© 2012

T.I. Koycheva, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the Research Sector
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa (Ukraine)

Keywords: pedagogical universities, teachers' research activity, knowledge, innovation development of university.

Annotation: The article deals with knowledge as a result of teachers' research activity and the resource of pedagogical universities movement on the way of innovative development.

УДК 614.8:159.9

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2012

Н.А. Кора, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Ключевые слова: личностная безопасность, цели обеспечения, информационная работа, культурный досуг, оздоровительная деятельность, профилактическая деятельность.

Аннотация: В статье представлена авторская модель психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студентов в процессе обучения в вузе.

Концепция развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2012 года определяет основные цели, задачи, направления и принципы развития психологической службы образования во взаимодействии с психологическими вузами и факультетами, научными организациями и учреждениями, общественными и государственно-общественными объединениями, объединениями юридических лиц, осуществляющими деятельность в области психологии образования. Основной целью психологического обеспечения образования является повышение эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики.

Деятельность по психологическому обеспечению системы российского образования регламентируется международными актами в области защиты прав детей и молодежи, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, Концепцией развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации.

Одним из приоритетных направлений психолого-педагогического обеспечения образования как системы мероприятий, направленных на решение актуальных задач образования, является разработка и внедрение психологических и педагогических программ и проектов, направленных на профилактику асоциальных явлений (наркомании, социального сиротства, насилия в семье и др.), трудностей в адаптации, обучении и воспитании, нарушений в поведении. Мировой опыт доказывает высокую эффективность психологического обеспечения образования для повышения общего качества жизни населения, которое непосредственно связано с личностной безопасностью. В настоящее время во многих общеобразовательных учреждениях нашей страны отмечается низкий уровень психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности учащихся и студенческой молодежи [1].

Одной из причин такого положения, по мнению исследователей (Ю.П. Зинченко, 2009; Е.Ю. Григоренко, 2009; Е.Б. Перелыгина, 2009; П.А. Кисляков, 2011 и др.), является то, что персонал общеобразовательных учреждений обладает недостаточно высоким уровнем профессиональной компетентности в обеспечении личностной безопасности студенческой молодежи. А ведь грамотно организованное психолого-педагогическое обеспечение личностной безопасности обучающихся позволит снизить негативные последствия различных угроз (социальных, психологических, информационных и т.д.) и тем самым повысить не только уровень образованности, но и качество жизни всех субъектов, включенных в образовательный процесс [2]. Такой подход обеспечения личностной безопасности прямо отвечает требованиям, вытекающим из положения Национального проекта в сфере образования, проводимого по инициативе Президента Российской Федерации.

В современном представлении понятие «качество образования» не сводится только к обученности субъектов образования, набору знаний и навыков, а связывается с понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация» и «личностная безопасность». В соответствии с этим, сфера ответственности системы психолого-педагогического обеспечения деятельности образовательного учреждения не может быть ограничена только рамками задач преодоления трудностей в процессе обучения, но и включает в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, фор-

мирования у всех участников образовательного процесса культуры личной безопасности и др.

Психолого-педагогическое обеспечение личностной безопасности рассматривается нами как целенаправленный процесс создания благоприятных социально-психологических условий для свободного развития личности и реализации ее прав и возможностей участвовать в общественной жизни (как на национальном, так и на глобальном уровне), не ограничивая других. Процесс формирования и развития личностной безопасности студенческой молодежи предполагает развитие способности отражать молодым человеком внешние условия в виде некоторой субъективной модели, которая служит основой для предварительного психологического программирования действий, для их регуляции в какой-либо деятельности. Следует заметить, что устойчивость и оптимальное функционирование личности во взаимодействии со средой (как макро-, так и микросредой) зависит от уровня развития социально-психологической осведомленности в области безопасности, а также от владения личностью необходимыми знаниями, умениями и навыками не только определять степень угрозы (опасности), но и противостоять ситуациям угрозы.

Изложенные выше представления позволили нам разработать теоретическую модель психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студентов в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе. В структуре данной модели можно выделить два взаимосвязанных блока: первый – блок цели и задач планирования учебного, внеучебного и оздоровительно-коррекционного процессов; второй – содержательный, включающий взаимосвязанные виды психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студентов, направленные на обучение, развитие, воспитание студентов в процессе формирования культуры личностной безопасности, повышения их качества жизни.

Главная цель психолого-педагогического обеспечения деятельности образовательного учреждения – создание наиболее благоприятных условий для обучения и развития обучающихся и профессионального роста преподавателей, психологического благополучия всех участников образовательного процесса. Однако образовательное учреждение – это открытая система, подверженная действию различных факторов, в том числе и негативных (наркотизация, алкоголизация общества и др.). Поэтому, одним из приоритетных направлений развития психолого-педагогического обеспечения деятельности образовательного учреждения является обеспечение психологической безопасности и развивающего характера образовательной среды, которая рассматривается как система мер, направленных на устранение факторов негативного воздействия образовательной среды (в том числе психологического насилия), на развитие личности обучающихся; а также на формирование социально-психологической компетентности всех участников образовательного процесса, обеспечивающей возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умения анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого.

Основной акцент в психолого-педагогическом обеспечении личностной безопасности студенческой молодежи сделано на субъектно-субъектных отношениях участников образовательного процесса. Субъектность рассматривается в научной литературе как способность человека представлять себя в качестве субъекта деятельности, социальной жизни и самоопределения, коммуникации. Однако субъектность определяется не чувством самого себя, имеющимся у каждого человека, а как психическое единство, трансцедентное по отношению к полученному опыту, объединяемое этим единством и обеспечивающее постоянство сознания. Усвоенный опыт взаимоотношений функционирует как система ценностных ориентаций человека и социальных установок. Это психическое единство подразумевает уникальность опыта, чувств, ощущений, мыслей, распоряжаться которыми умеет и имеет право лишь сам субъект. Субъектность предполагает, таким образом, что только сам человек принимает решения на основе и по поводу того, что составляет его субъектность [3].

Подлинными источниками и движущей силой развития субъектности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение индивида к культуре, через преобразование своих поступков и деяний, мира, других людей и себя, идет самоосуществление индивидуальности и обогащение жизни общества [4].

Следует заметить, что современное общество с его структурами и институтами имеет жесткие насильственно-целевые ориентации. Оно оторвано от высших духовно-нравственных реалий, гуманистических ценностей. Его институты не приспособлены к выстраиванию диалогических отношений с контрагентами. Социуму необходима новая модель коммуникативной рациональности, которая будет подчинена принципам субъектно-субъектного взаимодействия, а также способная преодолеть деструктивную инерцию господствующего дегуманизма. По мнению В.А. Бачинина, выстроить «жизненный мир», отвечающий этическим критериям, можно через повсеместное принятие и внедрение нового дискурса, альтернативного традиционному, имеющего внеинституциальную природу, исходящего из глубинных нравственных потребностей индивидов, жаждущих согласия и понимания. Только через живых субъектов новая коммуникативная модель сможет проникнуть на организационный уровень и превратиться в стратегический ориентир деятельности социальных институтов. Принцип аксиологического паритета, составляющий суть дискурса, способен стать фактором радикальной трансформации нормативно-ценностной сферы современного общества на всех его уровнях [5].

Согласно субъектно-деятельностному подходу, развитие личности студента происходит в процессе собственной деятельности через осмысление этой деятельности и себя в ней в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком (преподавателем, сокурсником и др.). Системно-деятельностный анализ взаимоотношений преподавателя и студентов позволил выделить в качестве основы субъект-субъектных отношений диалог. Основаниями для этого стали общеметодологические подходы к диалогу (М.М. Бахтин, В.С. Библер В.С., Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); рассмотрение диалога в русле общения (И.И. Васильева, Т.А. Флоренская, А.У. Хараш); исследование диалога в контексте личностно-ориентированного образования (Н.А. Алексеев, В.В. Сериков, Е.О. Галицких, М.В. Каминская, И.С. Якиманская и др.).

Ведущими факторами, влияющими на процесс формирования субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе вуза, являются личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие, развитая субъектная позиция студенческой молодежи, диалогический стиль общения преподавателя и студентов. Формирование субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов рассматривается нами как одна из специфических задач учебно-воспитательного процесса, нуждающаяся в специальном содержательно-процессуальном обеспечении. При этом в деятельности преподавателя вуза должен преобладать демократический стиль отношений, а доминирующей формой общения преподавателей и студентов является диалог.

Таким образом, субъект-субъектные отношения преподавателей и студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения определено, прежде всего, общественной сущностью человека, суть которой состоит в том, что люди живут и действуют только в реальных связях и отношениях друг с другом. Источником развития субъектности личности студентов является деятельностное образовательное пространство вуза.

Далее кратко остановимся на характеристике каждого

блока психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи.

I. Целевой блок. Основная цель психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи – создание максимально благоприятных социально-психологических условий для свободного развития личности и реализации ее прав и возможностей участвовать в общественной жизни общества, не ограничивая других.

Задачи психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи:

1. Обеспечить базовую защищенность всех участников образовательного процесса.

2. Формировать культуру личной безопасности всех субъектов образовательного процесса.

3. Развивать личностные свойства участников образовательного процесса, характеризующие их защищенность от деструктивных воздействий.

4. Формировать субъект-субъектные отношения преподавателей и студенческой молодежи.

5. Способствовать усилению личностного ресурса противостояния деструктивным воздействиям.

6. Оказывать содействие развитию компетентности в области личностной безопасности студентов, педагогов, сотрудников вуза.

7. Способствовать усилению личностной безопасности всех участников образовательного процесса, повышая качество их жизни (экономический рост, доступ к ресурсам и т.п.).

II. Содержательный блок. Прежде чем охарактеризовать виды психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи, следует обратить внимание на тот факт, что в последние годы воспитательный компонент вузовского образования утратил свою значимость, и система воспитания будущих специалистов во многих вузах не функционировала. Высшее образование было целеориентировано на задачи профессионально-деятельностного формирования специалиста вместо комплексного развития его личности. По мнению В.С. Кагерманьян, Л.И. Коханович, в настоящее время система воспитания студенческой молодежи не стала приоритетным компонентом образования, необходимой составной частью педагогической деятельности. Имеют место нерациональный отбор базового компонента высшего образования в учебных планах, стандартах и примерных учебных программах, что обусловливает сохранение разрыва единства системы обучения и воспитания [6].

Эффективность воспитательной работы в высших учебных заведениях в значительной степени зависит от того, насколько обеспечивается органическое единство учебного и воспитательного процесса. Воспитание не может осуществляться без определенных знаний, умений и навыков, которые приобретаются в процессе обучения. Со своей стороны обучение всё больше выступает сегодня как важнейшее воспитательное средство. Необходимым условием общей и профессиональной воспитанности будущих специалистов является переориентация учебного процесса вуза на решение интегративных нравственно-познавательных задач, на придание ему последовательного культурологического характера. Такая методологическая позиция является предпосылкой трактовки образования как неразрывного единства воспитания и обучения во благо личности, общества. Необходимость нравственной ориентации образования в той или иной области человеческого знания очевидна. Всё это позволяет считать образование XXI века ориентированным на культуру. Оно должно стать фактором становления и развития личности.

Как было сказано выше, содержание личностной безопасности субъекта проявляется в совокупности его смысловых отношений и установок относительно данного аспекта своей жизнедеятельности. Поэтому очень важно включить в содержательный блок психолого-педагогического обеспечения те виды деятельности, которые будут способствовать развитию здорового чувства безопасности и жизнестойкости студенческой молодежи, формированию культуры личной безопасности.

1. Немаловажное значение для развития высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности – гражданина и патриота, способного к высококачественной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения имеет информированность студентов, которая в свою очередь позволяет повысить эффективность проводимой работы.

Информационно-воспитательная работа со студентами вуза предполагает овладение обучающимися основной образовательной программы подготовки специалиста. Основная образовательная программа направлена на обеспечение профессиональной подготовки студента, воспитание у него гражданской ответственности, стремления к постоянному профессиональному росту и других личностных качеств. Это может быть достигнуто как включением в основную образовательную программу соответствующих курсов (разделов дисциплин), так и организацией внеаудиторной работы (научно-исследовательской, кружковой, конференций, семинаров, встреч с ведущими специалистами и т.д.).

Результат информационно-воспитательной работы сопровождается различными эффектами: формированием, изменением тех или иных позиций, динамикой отношений в связи с задаваемым содержанием; изменением, закреплением отношения к источникам, авторам информации. Информационно-воспитательная работа способствует развитию социальной активности студентов, является своеобразной психологической поддержкой и помощью в самоопределении, самореализации, творчестве, стремлении к независимости, самостоятельному повышению личной ответственности (за свое психологическое здоровье, образование, профессиональное становление) и в свою очередь облегчает вопросы организации различных сторон воспитательной деятельности в формировании культуры личной безопасности субъектов образовательного процесса.

2. Социально-педагогическая работа в образовательном учреждении направлена на обеспечение и защиту прав студентов, а также оказание им помощи в процессе их социализации, освоения ими социокультурного опыта и на создание условий для их самореализации в обществе. Объектом социально-педагогической работы являются студенты с проблемами социализации. Социально-педагогическая работа в целях психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи предполагает:

- разработку и обеспечение реализации подпрограмм социально-психологической помощи студентам особых категорий (студенты группы риска, молодые семьи, сироты, инвалиды, и т.д.);
- проведение систематических целенаправленных мероприятий по оздоровлению всех участников образовательного процесса (преподавателей и студентов);
- проведение информационно-методической и организационной работы с кураторами и заместителями деканов факультетов по воспитательной работе;
- участие в процессе распределения мест в общежитиях вуза;
- организация контроля над соблюдением правил внутреннего распорядка на территории вуза студентами;
- контроль над назначением социальных стипендий студентам университета, а также разовых материальных выплат из фонда социальной поддержки;
- обеспечение нуждающихся студентов в санаторно-курортном лечении и др.

3. Развитие массового спорта и физической культуры является актуальной социальной проблемой модернизирующегося российского общества. Спортивно-оздоровительная работа в вузе является одним из приоритетных направлений в психолого-педагогическом обеспечении личностной безопасности всех участников

образовательного процесса. В условиях наркотизации общества высшее учебное заведение должно стать центром формирования у студенческой молодежи здорового образа жизни, способствовать выработке у молодежи здорового стиля жизни.

Основные направления спортивно-оздоровительной работы:

- работа отделений спортивного самосовершенствования (по видам спорта);
- организация и проведение спортивно-массовых общеуниверситетских мероприятий;
- широкая пропаганда здорового образа жизни, привлечение учащейся молодежи к занятиям физической культурой и спортом.

Работа по указанным направлениям осуществляется комплексно в режиме тесного взаимодействия структурных подразделений, отвечающих за тот или иной аспект здоровьесберегающей деятельности университета.

4. Культурно-досуговая работа имеет огромное значение в жизни студентов и в их социальной активности. Речь идёт о саморазвитии, обогащении нравственной и духовной сферы. Молодёжь сама должна проявлять инициативу в организации своего досуга и рациональном использовании свободного времени. В процессе досуга студенту гораздо проще формировать уважительное отношение к себе, даже личные недостатки можно преодолеть посредством досуговой деятельности. Поэтому очень важно поддержать инициативу студентов. Четкая система организации досуга и культурного отдыха играет важную роль в поддержании устойчивого климата в коллективе и укреплении психологического здоровья студенческой молодежи.

Основной целью культурно-досуговой работы является раскрытие и поддержка творческого потенциала учащейся молодежи, а также содействие развитию у молодежи способности выражать себя в культурной сфере. Оптимальными формами организации культурного досуга являются активные формы вовлечения студентов в культурно-досуговую деятельность, основанной на инициативе и практическом участии каждого студента (клубы по интересам: интеллектуальные, политические, спортивные, развлекательные и др.; творческие коллективы: музыкального, хореографического, театрального и других жанров художественного творчества; организация культурно-досуговых мероприятий: официальные и торжественные встречи, концертные и шоу-программы, театрализованные представления, фольклорные праздники, конкурсы и фестивали, студенческие акции, театрализованные шествия и др.).

5. Психолого-педагогическая профилактика в вузе - это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающие те или иные недостатки в развитии участников образовательного процесса. Данная система мер направлена на предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии студенческой молодежи, на создание психолого-педагогических условий, максимально благоприятных для этого развития.

В соответствии с Законом Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (подпункт 3 пункта 3 статьи 32) администрация образовательного учреждения несет ответственность за жизнь и здоровье обучающихся во время образовательного процесса (следовательно, в том числе и за защиту обучающихся от незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ).

Поэтому, работа по предупреждению распространения наркомании среди студенческой молодежи является основным видом психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи в настоящее время.

Основными направлениями психолого-педагогической профилактики в образовательном учреждении являются:

1) охрана здоровья всех участников образовательного процесса – искоренять причины возникновения и развития болезней, создавать наиболее благоприятные условия охраны здоровья, воспитание физически и духовно крепких людей;

2) профилактика девиантного поведения у студенческой молодежи:

- профилактика самоубийств (суицида) – своевременное диагностирование и соответствующая коррекционная работа; активная эмоциональная поддержка человека, находящегося в депрессии; поощрение его положительной направленности с целью облегчения негативной ситуации;
- профилактика таких социальных патологий, как преступность, алкоголизм, наркомания, токсикомания.

Формы и виды профилактических мероприятий могут быть разнообразны. Исходя из стадий предупредительного воздействия, они могут быть определены как: нейтрализирующие; компенсирующие; предупреждающие воздействие обстоятельств, способствующих социальным отклонениям; устраняющие эти обстоятельства; мероприятия по осуществлению последующего контроля проведенной профилактической работой и ее результатами.

Гармонично развитая, законопослушная, зрелая личность с мотивацией на успех и здоровый образ жизни — вот фактор противодействия наркомании и употреблению психоактивных веществ. Счастливый, здоровый, успешный человек вполне удовлетворяет свои социальные потребности, и ему не нужно искать для них каких-либо заменителей.

Таким образом, представленная теоретическая модель психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи разработана с целью создания максимально благоприятных социально-психологических условий для свободного развития личности студента и реализации ее прав и возможностей участвовать в общественной жизни общества, не ограничивая других. В структуре данной модели выделены два взаимосвязанных блока: блок цели и содержательный блок. Основной акцент в процессе обеспечения личностной безопасности студентов сделан на субъектно-субъектных отношениях участников образовательного процесса. Развитие личности студента происходит в процессе собственной деятельности через осмысление этой деятельности и себя в ней в диалогическом эмоциональном контакте с другим человеком (преподавателем, сокурсником и др.). Предложенная модель психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи, на наш взгляд, снизит негативные последствия различных угроз (социальных, психологических, информационных и т.д.) и тем самым повысит не только уровень образованности, но и качество жизни всех субъектов, включенных в образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гераськина М.Г. Развитие профессиональной компетентности персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении личностной безопасности учащихся. Автореферат дис. … к. псх. наук: 10.00.13. Рязань, 2007. – 21 с.

2. Трегубова Т. М. Социальная работа со студентами в XXI веке - новые обязательства, поликультурный анализ [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.irex.ru

3. Ворожцова И.Б. Партнерские отношения преподавателя и студента в обучении: за и против // Вестник Удмуртского университета, 2006. - № 9. – С. 33-44. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://vestnik.udsu.ru

4. Еремеева О.А., Котельникова И.М. Источники и условия развития субъектности личности // Успехи современного естествознания, 2009. – № 6 – С. 79-80.

5. Бачинин В. А., Сандулов Ю. А. История западной социологии: Учебник. СПб. : Издательство «Лань», 2002. — 384 с.

6. Примерная программа воспитания социально активной личности студента. Ч. 1 / В. С. Кагерманьян, Л. И. Коханович, П. И. Бабочкин. - М. : [б. и.], 2003. - 68 с. - (Система воспитания в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования/НИИВО; Вып. 3).

7. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

MODEL OF PSYCHOLOGICAL PROVIDING OF PERSONALITY SAFETY OF STUDENTS OF INSTITUTION OF HIGHER LEARNING

© 2012

N.A.Kora, candidate of psychological sciences, assistant professor of psychology
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Keywords: personality safety, aims of providing, informative work, cultural leisure, health activity, prophylactic activity.

Annotation: In the article the authorial model of the psychological providing of personality safety of students is presented in the process of educating in institution of higher learning.

УДК 378

АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

© 2012

М.В. Корчагина, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии.
Пензенская государственная технологическая академия, Пенза (Россия)

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, организация.

Аннотация: Статья посвящена анализу исследований по психолого-педагогическим проблемам научно-исследовательской деятельности студентов в России и за рубежом.

Вопросы организации и управления научными исследованиями студентов высших учебных заведений исследуются в работах отечественных ученых в области образования, экономики и организации высшей школы, в частности, в трудах И.Н. Аляевой, В.В. Балашова, Н.В. Бордовской, Т.Е. Климовой, А.И. Момот, А.С. Обухова, Н.Ф. Овчинниковой, Н.С. Розова, В.М. Розина, Л.И. Романковой, Г.И. Рузавиной, М. Фирсовой, М.Г. Чепиковой; в области теории организации и управления - Г.Р. Латфуллина, Б.З. Мильнера, З.П. Румянцевой; в области социологии высшего образования - Г.И. Дмитриевой, Ф.Э. Шереги, и др., а также работ зарубежных исследователей в области высшего образования - Х. Гуммель, Р. Дейв, П. Ленгранд, Л. Церих.

Изучение практики организации научно-исследовательской деятельности и оценка ее эффективности в контексте решения задач профессионального самоопределения показывает, что во многих вузах существует научно обоснованная система исследовательской деятельности студентов.

Управление системой научно-исследовательской деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки функционально осуществляется, как правило, проректорами по научной работе вузов, и ее результативность в наибольшей степени зависит от них, а также от непосредственных организаторов этой работы на факультетах и кафедрах вуза. Сегодня в сфере высшего профессионального образования существуют разные структуры управления научно-исследовательской работой студентов. В одних вузах организацией и управлением научно-исследовательской деятельностью студентов занимаются специальные отделы, в других – отдельные сотрудники. Уровни организации этой работы в каждом вузе свои. Основными целями организации и развития системы научно-исследовательской деятельности студентов в вузах являются повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием и выявление талантливой молодежи для последующего обучения и пополнения педагогических и научных кадров вузов, других учреждений и организаций страны.

Важно отметить, что на организацию научно-исследовательской деятельности студентов влияет внутренняя и внешняя среда вуза. Внутренняя среда - соответствие миссии и целям развития науки и развития научного потенциала профессорско-преподавательского состава вуза; внешняя - соответствие научно-исследовательской деятельности основным направлениям развития внешних связей вуза в региональном, национальном и международном контексте.

Рассмотрим примеры организации научно-исследовательской работы студентов в вузах, где создана наиболее благоприятная внешняя и внутренняя среда для научно-исследовательской работы студентов.

Проанализируем организацию научно-исследовательской работы студентов в ведущем профессионально-педагогическом вузе РФ «Российском государственном профессионально-педагогическом университете» (РГППУ).

Научная работа университета осуществляется по 5 направлениям, совпадающим с профилем подготовки специалистов:

- теоретические и прикладные исследования социально-экономических и психолого-педагогических проблем в области профессионального и профессионально-педагогического образования;
- разработка информационных и коммуникационных технологий как средства поддержки и управления образованием;
- теоретические и прикладные исследования гуманитарных проблем в области профессионального и профессионально-педагогического образования;
- создание новой техники и технологий в области металлургии, машиностроения, энергетики;
- фундаментальные и прикладные исследования в области естественных, экономических и юридических наук.

В образовательном пространстве каждого вуза имеются свои сложившиеся способы и методы организации научно-исследовательской работы студентов, обеспечивающие приобщение студентов к научно-исследовательскому труду, поиску и творчеству. В РГППУ система организации научно-исследовательской работы студентов помимо традиционного административного канала управления «ректор – проректор по научной работе – директор института (декан факультета) – заведующий кафедрой – преподаватель – студент» представлена органично встроенными в образовательный процесс общественными объединениями, курирующими «молодежную» науку в вузе. Начальной формой организации научной работы студентов являются студенческие научные объединения, созданные на кафедрах: научные кружки, проблемные или творческие группы, лаборатории и т.п.

В каждом подразделении научные объединения образуют научные общества молодых ученых и студентов института (факультета)[1].

Серьезным мотивирующим фактором для участия студентов в научных исследованиях стали вузовские конкурсы «Лучший студент университета по научно-иссле-

довательской работе» и «Лучшее подразделение по научно-исследовательской работе со студентами». Конкурс «Лучший студент университета по научно-исследовательской работе» направлен на стимулирование научно-исследовательской работы среди молодежи, выявление студентов, добившихся наибольших успехов в науке, творчестве и профессиональной сфере. Таким образом, внутренняя среда РГППУ создает вполне достаточные организационные и мотивирующие условия для развития научно-исследовательской работы студентов.

Не менее благоприятной является внешняя среда главного профессионально-педагогического вуза. В регионе проводится областной конкурс научно-исследовательских работ студентов «Научный олимп» под патронажем Губернатора Свердловской области, победители которого получают право на получение научных губернаторских стипендий. На базе РГППУ проводятся уже много лет ежегодная Всероссийская олимпиада по специальности «Профессиональное обучение», а с 2007 г. и Всероссийский конкурс выпускных квалификационных работ по специальности «Профессиональное обучение». Кроме того студенты вуза являются активными участниками целого ряда внешних научных конкурсов и конференций, что создает условия для обмена научным опытом, появления новых научных идей, совершенствования проводимых исследований.

Организация научно-исследовательской работы студентов является важным компонентом образовательного процесса в «Московском педагогическом государственном университете» (МПГУ) – ведущем педагогическом вузе России.

Научно-исследовательская работа студентов в МПГУ - это комплекс мероприятий учебного, научного, методического и организационного характера, обеспечивающих обучение всех студентов навыкам научных исследований применительно к избранному направлению подготовки в рамках учебного процесса и вне него. Научно-исследовательская работа студентов ведется на всех кафедрах университета, в лабораториях и учебно-научных центрах МПГУ [2].

Основные формы научной студенческой работы: научные студенческие кружки, дискуссии, интеллектуальные игры, проблемные группы, творческие лаборатории, клубы, выездные семинары, «круглые столы», конкурсы и выставки научных студенческих работ, олимпиады, публикации, конференции и т.д.

В университете создан Совет молодых ученых, который решает актуальные вопросы участия в научных мероприятиях, проектах и грантах представителей талантливой молодежи МПГУ [2].

Рассматривая опыт организации НИРС студентов в вузах, мы не можем обойти опыт ведущего технического вуза России – Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Главное внимание при организации и проведении научных исследований в Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана (МГТУ) обращено на обеспечение их высокой научной и практической значимости, инновационной направленности, наиболее полное использование полученных результатов в учебном процессе, широкого привлечения студентов к реальной исследовательской деятельности. МГТУ им. Н.Э. Баумана осуществляет научно-исследовательские работы по новейшим направлениям науки и техники:

- создание и исполнение новых приоритетных научных направлений в разнообразных областях науки и техники, в том числе ориентированных на научное обеспечение и развитие системы образования;
- подготовка квалифицированных специалистов для государственной научной сферы;
- поддержка и содействие в развитии научной и учебной материально-технической базы университета;
- расширение участия научных коллективов в решении кардинальных научно-технических проблем различных отраслей.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана для улучшения организации научной работы студентов, усиления и проявления творческих способностей молодежи создан Сектор по организации научной работы молодежи и студентов [3].

Деятельность Сектора проводится по двум направлениям: для студентов 1-2 курсов и для студентов, аспирантов и молодых ученых. По первому направлению Активные участники, а также победители мероприятий, проводимых Сектором, могут рассчитывать на получение дипломов, свидетельств, призов, подарков. Сектор оказывает содействие в назначении на повышенную стипендию, принимает непосредственное участие в выдаче международного сертификата Департамента «Передовые технологии в промышленности и образовании» кафедры-сети ЮНЕСКО/МЦОС. В настоящее время в МГТУ им. Н.Э. Баумана работают студенческие научные общества, объединения, центры, реализуются научные программы [3].

На кафедрах университета в рамках программы учебной дисциплины «Научно-исследовательская работа студентов» имеются темы научно-исследовательских работ, занятия по которым ведутся непрерывно, к тому же студенты могут участвовать в договорных темах факультетов и кафедр. Результаты исследований студентов и аспирантов докладываются на научно-технических конференциях, не только всероссийских и региональных, но и международных. Студенты принимают активное участие в выставках студенческих работ, которые периодически организовываются вузом.

Далее рассмотрим организацию научно-исследовательской деятельности студентов в ПГТА, которую можно представить в виде направлений:

1 направление. Учебно-исследовательская работа студентов, реализуемая в рамках обязательных дисциплин учебного плана.

2 направление. Учебно-исследовательская работа студентов, реализуемая в рамках факультативов.

3 направление. Научно-исследовательская работа студентов, основанная на самостоятельных исследованиях под научным руководством профессорско-преподавательского состава вуза.

На третьем уровне научно-исследовательская работа студентов с точки зрения организации может проходить по-разному:

- под руководством преподавателя (научного руководителя), что соответствует репродуктивному и самостоятельному уровню работы студента;
- индивидуально в сотрудничестве с преподавателями кафедры, что соответствует переходу студента от самостоятельного уровня к научному уровню организации и осуществлению его познавательной деятельности.

Атмосфера и дух технологической академии как отражение ее организационной культуры заключается в различных проявлениях жизни сообщества студентов и преподавателей: в системе межличностных и деловых отношений; в системе представлений о ценностях, нормах жизнедеятельности; традициях вуза; в системе моделей мышления и поведения, которые характеризуют данное сообщество; в коллективной ментальности.

Студенты ПГТА имеют широкие возможности для занятия научно-исследовательской деятельностью на различных уровнях и в различных формах, что свидетельствует о гармоничном сочетании учебно-исследовательской, научно-исследовательской деятельности студентов под руководством преподавателей, научно-исследовательской деятельности, реализуемой студентами самостоятельно через органы студенческого самоуправления

Таким образом, можно сделать вывод, что благоприятная внутренняя среда российских вузов, основанная на рациональной организации научно-исследовательской работы студентов, является ведущим фактором, способствующим развитию и повышению качества научно-исследовательской работы студентов, а, следовательно, их соответствию новейшим достижениям науки и техники,

выходу вуза на международную арену с подобными исследованиями.

В современных условиях вхождения России в мировое образовательное пространство, грядущего включения российских вузов в Болонский процесс большой интерес представляет зарубежный опыт организации научно-исследовательской работы студентов.

В практике современной зарубежной высшей школы традиционно сложились и активно применяются вариативные формы организации научно-исследовательской деятельности студентов: научные пропедевтические курсы и просеминары (Германия); исследовательские проекты (Германия, США, Япония); проблемно-ориентированные курсы (Англия, Германия, Франция); проектные технологии в малых исследовательских группах (США, Япония).

В статье Н. Юрко раскрываются особенности системы высшего образования в Шотландии. В стране действуют две аспирантские программы. «Taught» похожа на российский вариант, она включает лекционные занятия, семинары, сдачу промежуточных экзаменов и тестов. В отличие от первой программа «Research» рассчитана на людей, проводящих научные исследования, основой которых является совместная работа с научным руководителем. Автор констатирует, что в последнее время на Западе большой популярностью стали пользоваться программы дистанционного обучения [4].

Своя специфика присуща системе научной деятельности в высшем образовании Германии. Е.Франк и Ч. Опиц в статье «Совершенствование высшего образования в Германии» отмечают, что в стране активно обсуждаются проблемы повышения конкурентоспособности университетской системы. Политики сходятся во мнении, что путем реформирования высшего образования Германии следует создать такую систему подготовки высококвалифицированных специалистов, которая сможет эффективно функционировать в условиях жестокой конкуренции. Авторы статьи предлагают кардинально изменить структуру рынка образовательных услуг в Германии. Формирование иерархии университетов заставит их больше заниматься «менеджментом репутации», чтобы привлекать наиболее способных студентов и иметь возможность проводить научные исследования на высоком уровне [5].

Яркой особенностью организации учебного процесса в вузах Германии является введенное с конца 60-х годов и полностью оправдавшее себя так называемое «исследовательское обучение», суть которого состоит в том, что студенту старших курсов, проявившему способность к научной деятельности, присваивается звание «студент-исследователь» и предоставляется не тема дипломной работы, а тема диссертационного исследования. Такое обучение должно заканчиваться защитой диссертации. В это время студенты учатся по индивидуальному плану, образуют исследовательские коллективы и секции, имеют научного руководителя. Разработаны так называемые «признаки» студента-исследователя: способность к генерированию научных идей, знание иностранных языков, настойчивость при решении научных проблем, способность к работе в коллективе, стремление к публикациям, интерес к научным вопросам смежных дисциплин.

В практике немецкой высшей школы успешно реализуются специфические формы специального поощрения высокоодаренных студентов в виде экспериментальных кружков по обучению кадров высшей квалификации: «резерв ректора», «классы мастеров», «исследовательские кадры для промышленности», «высокопроизводительная научная смена». Обязательным условием работы в таких коллективах является заключение договора между ректором и каждым участником.

Развиваются и получают широкое распространение новые комплексные формы научного сотрудничества вузов с ведущими объединениями промышленности: временные исследовательские группы, так называемые «аппликационные группы», консультационные центры, сотрудничество в совместных научных комиссиях, методико-диагностические центры, студенческие научные технологические центры в рамках междисциплинарных научных исследований и многое др. [6].

Больший интерес представляет опыт вузов США в организации научно-исследовательской работы студентов, где кроме вуза большую роль играет производственное предприятие или фирма. Так, в статье Т.С. Георгиевой анализируется опыт вузов США по взаимодействию с промышленными предприятиями, где, в том числе рассматривает роль в этом процессе студенческой науки. В последние годы в США четко определилась тенденция к более широкому участию частных фирм в финансировании вузовских исследований, неуклонно развивается сотрудничество вузов с промышленностью. Обычно сотрудничество начинается с того, что фирмы используют вузовских ученых в качестве консультантов при проведении собственных исследований. Затем заключается контракт на проведение совместных работ. В последнее время растет число проектных институтов – независимых от университетской администрации научно-исследовательских организаций, в которых работают преподаватели, студенты и аспиранты. Такие организации дают возможность студентам начинать научные исследования еще на младших курсах, а далее продолжать их на этапе выпуска, а затем уже в статусе аспиранта и преподавателя-исследователя. Еще одна перспективная форма контактов вузов и промышленных предприятий в проведении научных разработок – исследовательские и научные парки, главное предназначение которых является реализация научных изысканий студенческой молодежи, поддержка перспективных научных исследований студентов [7].

Научно-исследовательская работа студентов в вузах Великобритании является основой последующей научной послевузовской подготовки. К учебно-исследовательским программам докторского уровня в британских вузах относятся в первую очередь New Route PhD – интегрированные программы послевузовской подготовки, сочетающие исследовательскую деятельность с программой профессиональной подготовки. Успешные выпускники таких программ – это независимые исследователи, оснащенные профессиональными, личными и переносимыми (transferable) навыками, способные внести значительный вклад в развитие выбранной области.

Реализация собственного исследовательского проекта проходит в тесном взаимодействии с научным руководителем. Учебный модуль включает курсы по специальности, курсы, направленные на выработку учебных и исследовательских компетенций, а также междисциплинарные курсы, направленные на развитие профессиональных навыков.

New Route PhD относятся к, так называемым, интегрированным докторским программам (Integrated PhD). Идея заключается в том, что изначально студенты поступает на магистерскую программу учебно-исследовательского типа (например, MRes или MPhil), и при условии успешного завершения первого года обучения (или двух лет) принимает решение о продолжении обучения и переводится на программу PhD. Такая форма позволяет сократить срок обучения на докторской программе.

Как показывает зарубежный опыт организации научно-исследовательской работы студентов в современных условиях вуз, по своей сути, становится не только местом обучения студентов, но и центром научной работы [8; 9; 10]. Важно отметить, что зарубежная система высшего образования накопила богатый опыт организации научно-исследовательской работы студентов, поскольку учебный процесс, сливаясь с научным трудом студентов, все более превращается в реальную профессиональную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – 4-издание. – СПб: Питер, 2004. – 678 с.

2. Никитина, Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения [Тест]: дис. ….. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Ю. Никитина. – Новокузнецк, 2007. – 198с.

3. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

4. Das Hochshutwesen in der Bundesrepublik Deutsrepublik Deutschland / Hrsg. Yol Ulrich Teichler. Wweinheim: DT, Studien Verl., 1990.

5. Веретенникова, Л.К. Подготовка будущего учителя к формированию творческого потенциала школьников [Текст]: монография / Л.К. Веретенникова. – Ижевск: Изво Удм. унта, 1996. – 134 с.

6. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: В 2 тт. / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с., ил. – Т. 2 – М – Я – 1999.

7. Гирфанова, Е.Ю. Стимулирование исследовательской деятельности студентов высшей школы [Текст]: дис. ….. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Ю. Гирфанова. – Казань, 2005. – 201с.

8. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 504-510.

9. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. 2011. №2. С. 125-128.

10. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В., Пустовалова В.Г. Организация самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 87-90.

THE ANALYSIS OF THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN RUSSIA AND ABROAD

© 2012

M.V. Korchagina, senior teacher of chair of pedagogics and psychology
Penza State Technological Academy, Penza (Russia)

Keywords: research activity of students, organization.

Annotation: Article is devoted to the analysis of researches on psikhologo-pedagogical problems of research activity of students in Russia and abroad.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

© 2012

***Т.В. Косолапова*,** соискатель кафедры педагогики, директор церковно-приходской воскресной школы Александро-Невского прихода.
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, отечественная педагогика, периоды, государственность, коммунистический взгляд.

Аннотация: В статье рассматриваются исторические периоды формирования принципов духовно-нравственного воспитания в России, анализируются достижения каждого периода и их роль в общем процессе духовно-нравственного воспитания.

В последние десятилетия проблемы духовно-нравственного воспитания обсуждаются очень оживленно, в этом действительно есть насущная необходимость, но прежде чем говорить о принципах духовно-нравственного воспитания, для начала необходимо определиться, что же мы понимаем под духовно-нравственным воспитанием. Анализ литературы позволяет обнаружить две принципиально разные точки зрения: светскую и религиозную.

Чтобы не отдалится от заданной темы, приведем краткое определение, которое выводится из богословской традиции православной церкви, а так как в светской педагогике нет однозначного определения этого понятия (у всех исследователей разные мнения), возьмем за основу именно такое понимание.

Так как целью земной жизни человека является восстановление потерянного богоподобия, а через это спасения человека для вечности, то соответственно духовно-нравственное воспитание определим как процесс возбуждения в человеке стремления к стяжанию благодати Святого Духа с целью уподобления высшему нравственному идеалу – Иисусу Христу.

Учитывая такую формулировку, попытаемся проследить эволюцию этого процесса в России, начиная с периода ее крещения.

П.Ф. Каптерев (1849–1921) в своей книге «История русской педагогии» [4] представляет три периода в истории формирования русского педагогического самосознания: от принятия христианства до Петра I – церковная педагогия; от Петра I до 60-х годов XIX века – государственная педагогия; с 60 годов XIX века до советского времени – общественная педагогия. Каждому периоду он дает следующую характеристику:

- «Церковная педагогия характеризуется преобладающим положением церкви и ее мировоззрения в жизни русского народа и в его образовании»;
- Характер второго периода – «преобладающая государственность всего народного образования. В этот период заведование делом народного образования взяло в свои руки государство, оттеснив церковь не только что на второй, но даже и на третий план. Государство признало, что образование должно служить государственным интересам, готовить просвещенных служилых людей, поэтому оно должно быть практично, профессионально, а для этого сословно»;
- Третий период – «представляется наиболее трудным для характеристики, потому что он не имеет таких выпуклых свойств, как первые два. Мы полагаем, тем не менее, что третий период истории русской педагогии следует признавать общественным, нисколько не закрывая при этом глаза на влиятельность и силу государства» [4].

Такое деление достаточно условно, но тем не менее это наблюдение важно с точки зрения выявления действительного преобладания того или иного начала. Постараемся проследить эти периоды более детально.

Важной особенностью христианской религии, которую в X веке Русь приняла от Византии, является общее требование грамотности, так как православие – это религия, познаваемая с помощью чтения. Если учитывать тот факт, что христианство для Руси имело значение, не только как обряд, а, проникнув во все стороны внешней и внутренней жизни, стало и мировоззрением, и идеологией, и философией, и педагогикой, то неудивительно, что с это-

го момента ведущим видом воспитания во всем обществе становится именно религиозно-христианское воспитание, которое черпало свои образцы из различных письменных источников, таких как:

1. Древнерусские проповеди, начиная со «Слова о Законе и Благодати» митрополита Иллариона. В этом произведении утверждается новозаветная идеология жизни русского народа и его государства, то есть на первое место в жизни общества выходит любовь, а не закон, приоритет нравственного, а не юридического начала;

2. Жития святых, включающие большое число литературных произведений, начиная с «Жития Феодосия Печерского» и «Сказания о святых мучениках Борисе и Глебе». В XVI веке Митрополит Макарий (1541-1552) составляет «Великие Минеи Четьи» (сборник житий святых). В 20-е гг. XIII века создается Киево-Печерский патерик, а затем и другие патерики;

3. Летописи, начиная с «Повести временных лет» и кончая «Хронографами», также несут в себе нравственно-воспитательное содержание

4. Художественная литература, достаточно указать на такие шедевры, как «Слово о полку Игореве» или «Повесть о Куликовской битве», воспитывающие патриотические чувства;

5. Дидактические сборники, содержащие нравственные наставления - «Изборник», «Пчела», «Златоструй», «Измарагды» и т.д.;

6. Поучения, которые и по содержанию, и по форме представляют собой педагогические творения. Известны поучения Владимира Мономаха, в которых много внимания уделяется нравственному воспитанию, приводится основной свод правил жизни: любить свою Родину, заботиться о народе, творить добро близким, не грешить, уклоняться от злых дел, быть милостивым;

7. Нравственно-педагогический сборник «Книга глаголемая Домострой» – энциклопедия семейной жизни, домашних обычаев, традиций русского хозяйствования, написанная в XVI веке священником Сильвестром. Это книга «о том, как жить православным христианам в миру с женами и с детьми и с домочадцами, как наставлять их и поучать, и страхом спасать и запрещать строго и во всех их делах сохранять их в чистоте, душевной и телесной, и о них заботиться…» [2];

8. Буквари (Василия Бурцева, Федора Поликарпова, Симеона Полоцкого, Кариона Истомина), которые благодаря книгопечатанию появились в XVII веке. Их отличительной чертой было то, что они не только учили читать, но и содержали нравственные наставления.

Таким образом, важным достижением этого периода является формирование принципов духовно-нравственного развития и воспитания личности в традициях православной религии, характеризующиеся взаимодействием и взаимовлиянием семьи и церкви. В педагогике того времени преобладало убеждение, что духовно-нравственное воспитание является основой и целью образования, и даже обучение элементарной грамоте должно служить целям воспитания: православного, духовного, нравственного.

Глобальные изменения в жизни русских людей, и соответственно в духовно-нравственном воспитании наметились в период реформ Петра I в начале XVIII века. «Осмысливая сегодня произошедшее в эпоху Петра, надо прежде всего сказать, что в этот период Россия стала светской страной. Для России это означало, что была разрушена симфония государственной и духовной властей, мирской и духовной (религиозной) жизни, науки и богословия (теологии). С этого времени мирское начало (все связанное с ним: государственная власть, наука, светское искусство) вышли на первое место в жизни общества, а духовное – стало уходить на периферию. Эти перемены имели самое непосредственное отношение и к воспитанию, и к образованию, и к педагогическому сознанию» [5]. В воспитании это проявилось в том, что теперь на первое место все более выходили цели подготовки к жизни земной, а не вечной, цели благополучного устройства в этой жизни, а не вечного спасения. Реформы Петра в образовании, несли в себе целый ряд противоречий. Форсированное развитие образования приводило к тому, что общество и люди не успевали осознать его необходимость и потому, в открывающиеся школы приходилось набирать учеников насильно. Зависимость русского образования после реформ Петра от государства была настолько сильна, что до середины XIX века русский человек связывал свое образование исключительно с чиновничьей или военной службой. Казенный характер школы порождал и жесткий характер отношений в школах, схоластические методы обучения не способствовали заинтересованности учеников в получении знаний, интернатный тип ряда учебно-воспитательных учреждений лишал детей семейного воспитания. К тому же жесткий государственный характер образования едва ли не до середины XIX века исключал участие общественности в делах образования.

Екатерина II, которая хорошо разбиралась в вопросах образования и воспитания (о чем свидетельствует ее педагогическое наследие от указов до литературных сочинений), также продолжала политику усиленного просвещения русского человека. А такие мыслители того времени, как В.Н. Татищев (1686-1750), М.В. Ломоносов (1711-1765), Д.С. Аничков (1733—1788), Д.И. Фонвизин (1745-792), Я. П. Козельский (1728-1794) хоть и были проникнуты глубокими гуманистическими идеями, «все же, несмотря на прогрессивный характер философских идей о нравственных ценностях эпохи Просвещения, их представление о человеке были ограничены требованиями того времени: их идеал – не свободная, всесторонне развитая личность, а достойный слуга государства» [1,с.26].

В то же время, невзирая на жесткую государственность в деле образования, в церковной среде богословское осмысление педагогических проблем идет своим путем, сохраняя верность православным принципам воспитания и развивая их богословское содержание. Большое значение для формирования принципов духовно-нравственного воспитания имела деятельность видных церковных авторитетов: митрополита Димитрия Ростовского (1651-1709), митрополита Митрофана Воронежского (1623-1703), а также святителя Тихона Задонского (1724-1783), который является родоначальником новой, живой богословской мысли в области русского православного нравоучения. В своих творениях он определил основные нравственные постулаты христианина и пути следования им, применительно к жизни простых мирян.

Такое противопоставление приводит к мысли о том, что, начиная с XVII века, разработка принципов духовно-нравственного воспитания велась только в церковной среде, тогда как государство на первый план поставило задачу образования народа в ущерб его духовному воспитанию.

В XIX веке над формулированием важнейших принципов православного понимания и воспитания человека трудились духовные мыслители России: митрополит Филарет (Дроздов) (1782-1867), епископ Игнатий (Брянчанинов) (1807-1867), епископ Феофан Затворник (1815-1884). Выработанные ими, на основе святоотеческих учений, фундаментальные идеи православного нравоучения, основаны на единстве внутреннего и внешнего мира человека, его духовной и телесной жизни.

В разработку светской педагогики второй половины XIX века, которая по праву стала русской педагогической классикой, наибольший вклад внесли виднейшие идеологи национально-ориентированного пути развития российского образования: К.Д. Ушинский (1824–1870), Н.И. Пирогов (1810–1891), С.А. Рачинский (1833–1902), К.П. Победоносцев (1827–1907), С.И. Миропольский (1842–1907), А.А. Тихомиров (1850–1931).

К.Д. Ушинский в своих трудах предложил единую систему воспитания и образования, начиная с семейного воспитания и заканчивая университетским образованием. В основу этой системы он положил принципы народности, православия, а также учитывал возрастные особенности

учащихся и специфические особенности каждого сословия.

Н.И. Пирогов, являясь одним из основоположников воскресных школ для взрослых и детей, в своем главном педагогическом произведении «Вопросы жизни» рассмотрел фундаментальные проблемы российского воспитания. Он показал разлад между школой и жизнью, а в качестве главной цели воспитания указал на формирование высоконравственной личности: «учение Спасителя, нарушив хаос нравственного произвола, указало человечеству прямой путь, определило и цель, и средоточие житейских стремлений» [6, с.30].

Русский педагог С.А. Рачинский, являясь автором многих трудов по организации обучения в народной школе, большую часть своей жизни посвятил народному образованию. В деле воспитания он утверждал первостепенное значение православной церкви.

Автором и активным проводником реформы церковно-приходского образования был К.П. Победоносцев. Согласно его идеалам, учащиеся школы обязательно должны были усваивать не только полезные знания, но и начала веры и нравственности, верности царю и отечеству.

Один из видных теоретиков и деятелей церковно-приходской школы С.И. Миропольский также считал, что образование неотделимо от воспитания в духе православной веры.

Известный ученый и педагог А.А. Тихомиров, исполняя обязанности попечителя Московского учебного округа, обосновывал ведущую роль православной церкви в духовно-нравственном воспитании. Он считал, что именно Церковь есть та среда, в которой воспитывается миросозерцание, указывающее человеку абсолютное господство в мире верховного нравственного начала.

Таким образом, можно проследить, что при участии общественных сил в развитии педагогической науки, в трудах ведущих светских педагогов XIX века вновь основополагающей становится мысль о важной роли церкви в деле духовно-нравственного воспитания.

Исключение составляли сторонники идеи «свободного воспитания» К.Н. Вентцель (1857-1947), Л.Н. Толстой (1828-1910), С.Т. Шацкий (1878-1934), А.У. Зеленко (1871-1953). Они утверждали, что цель нравственного воспитания – «не внушение добра, а пробуждение в ребенке самостоятельной свободной нравственной воли, самобытного нравственного творчества» [8, с. 119]. Свои идеи эти педагоги воплощали в созданных ими школах.

Такое разнообразие подходов в духовно-нравственном воспитании в предреволюционный период показывает, что в педагогике того периода не было единообразия и четко определенной позиции. Одновременно существуют школы церковно-приходские, государственные, частные и общественные.

Во всех этих школах была своя специфика, но при отсутствии государственной координации и взаимного обмена опытом многие положительные инновации так и оставались на уровне одной школы и предавались забвению, как только школа переставала существовать.

После свершившейся Великой Октябрьской социалистической революции 1917 года духовно-нравственное воспитание в стране Советов стало рассматриваться в педагогических исследованиях с классовых позиций. В советской педагогике вопросам воспитания уделяла много внимания Н.К. Крупская (1869-1939). Она активно разрабатывала проблемы теории коммунистического воспитания, формирования коммунистического мировоззрения, коммунистической нравственности, патриотизма и интернационализма. К сожалению, при всей позитивной направленности идеалов нового времени (взаимодействие, сотрудничество, коллективная ответственность и т.д.), утрачивался отдельный человек, стиралась его индивидуальная неповторимость.

Одним из значительных фигур в советской педагогике был А.С. Макаренко (1888–1939), который раскрыл в своей научно-педагогической и практической работе с подростками возможности коллектива в формировании нравственного сознания учащихся. Он разработал организацию, содержание, формы и методы жизнедеятельности коллектива на основе уважения к личности и требовательности к ней. Его позиция отличается человеколюбием, стремлением пробудить в каждом сопротивление отрицательному, низменному в характере, что по принципам воспитания. приближает его к сторонникам христианства.

Большое значение в нравственном воспитании учащихся в советское время имели труды В.А. Сухомлинского (1918–1970). С нашей точки зрения, среди его принципов можно выделить основной: каждый в воспитании должен быть живой личностью, которая помогает подростку познать не только мир, но и самого себя.[9с.17]

Таким образом, прослеживается изменение принципов воспитания в Советском Союзе: при полном отрицании религиозных потребностей человеческого сознания на первое место выдвигаются коммунистические взгляды на нравственные ценности (добро, человеколюбие, честность, любовь к отечеству и т.д.). Ценности, которые должны вырабатываться в процессе социализации человека, сохранились, но их источник (единый Источник Жизни), принятый в православии, утратил свою первоначальность.

Период 70-80-х г. XX века характеризуется повышенным интересом к исследованию проблем воспитания. В цели воспитания включаются такие аспекты, как нравственность ребенка, его индивидуальность. На этой основе разрабатываются концепции развивающего и проблемного обучения (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, П.В. Занков, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Д.Б. Эльконин, С.Соловейчик, В.С. Леднев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.)

При кратком обзоре педагогических особенностей в советский период, можно резюмировать, что он характеризовался широким спектром педагогических исследований, положительными достижениями в воспитании гражданственности и интеллектуальности. Но цель воспитательного процесса, выраженная в воспитании гармонично развитой личности, в принципе не могла быть достигнута, так как упускалось из виду воспитание одной из составляющих человека – его духовность, как смысложизненная основа, что неизбежно приводило к деформации духовной жизни и духовно-нравственного воспитания, потери многих духовных и нравственных ценностей.

Обратимся теперь к способам и средствам воспитания, получившим наибольшее распространение в постсоветский период развития отечественной школы. Следует отметить, что в последние два десятилетия российская педагогика претерпела значительные изменения. На новом этапе социального развития практикуются традиционные методы воспитания (в том числе религиозного), современные педагогические технологии, а также заимствованные в зарубежной школе такие формы воспитания, как скаутские отряды, игровые, психотренинговые методы и др. Нас интересуют, прежде всего, исследования в области духовно-нравственного воспитания. В соответствии с разным мировоззренческим подходом в понимании феноменов духовности и нравственности, существуют разные педагогические концепции в самом процессе духовно-нравственного воспитания.

В исследовательской работе А.Н. Сергеева [7], выделено семь основных направлений, в русле которых рассматриваются методы и средства педагогической деятельности по развитию духовности (воспитание в процессе обучения, формирование мировоззренческих ориентаций и поиска смысла жизнедеятельности человека, самопознание и развитие самооценки, религиозное воспитание, формирование национального самосознания молодежи, воспитание посредством всех видов искусства и литературы, педагогика общей заботы).

Такое разнообразие направлений показывает, что в понимании духовно-нравственного воспитания нет единого подхода. Без понимания основ духовности и нравственности личности, эти понятия можно трактовать очень ши-

роко, соответственно и подходы к духовно-нравственному воспитанию будут сильно разниться.

Таким образом, в завершение рассмотрения истории формирования принципов духовно-нравственного воспитания в отечественной педагогике, можно сделать следующие выводы:

- Исторически процесс формирования принципов духовно-нравственного воспитания в истории Российской педагогики не был равномерным, были периоды единообразных предпочтений и периоды одновременного существования различных педагогических подходов и принципов;

- Изначально в России духовно-нравственное воспитание осуществлялось в духе христианско-православных ценностей, которые позволяли формировать общечеловеческие, национальные приоритеты. Традиционными формами воспитания можно считать православно ориентированную среду (семья, школа, церковь), участие в церковных таинствах и обрядах, систематическое духовное просвещение, наличие духовных идеалов для подражания в литературе и жизни;

- В результате реформ Петра I духовно-нравственное воспитание отодвигается на задний план, так как предпочтение отдается образовательным задачам, эти же задачи ставятся перед церковным образованием, что способствовало замене естественного и сознательного стремления к богопознанию – начетничеством и безжизненным схоластическим духом;

- В советский период духовно-нравственное воспитание характеризовалось редуцированным пониманием воспитания, без учета духовной составляющей человека, что, несмотря на положительные результаты трудового, эстетического и умственного воспитания, не могло воспитать действительно всесторонне гармоничного человека, так как духовные потребности не получали удовлетворения;

- Современный этап развития теории и практики отечественного воспитания характеризуется активным поиском путей и средств развития духовности и нравственности подрастающего поколения. В современных исследованиях много работ посвящено этой проблеме, что показывают и практические наработки. Причем практикуются, как традиционные методы воспитания, так и инновационные с ориентацией на духовно-нравственное развитие всех слоев общества. При обращении к традиционным методам воспитания наблюдается повышенный интерес к традициям церковной педагогики, так как только в православной педагогике можно найти педагогически и теологически обоснованный подход к духовно-нравственному воспитанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акутина, С.П. Воспитание нравственных ценностей у старшеклассников как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса. [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. / С.П. Акутина.- Нижний новгород, 2003. – 228с.

2. Домострой [Электронный документ]. - Режим доступа: http: nesusvet.narod.ru/books/domostroy.htm#h45. - Загл. с экрана (дата обращения 10.11.2011).

3. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст] / В.В. Зеньковский. - М.: Школа-Пресс, 1996. - 272с.

4. Каптерев, П. Ф. Главнейшие периоды в истории русской педагогии и их характер. Из книги «История русской педагогии» [Электронный документ] / П. Ф. Каптерев; Православный образовательный портал «Слово». – Режим доступа: http: www.portal-slovo.ru/pedagogy/38227.php?ELEMENT_ID=38227 &PAGEN_2=2. - Загл. с экрана (дата обращения: 18.11.2010).

5. Меньшиков, В. М. Из истории педагогики. Русское педагогическое сознание, образование и воспитание Нового времени. [Электронный документ] / В. М.. Меньшиков; Православный образовательный портал «Слово». - Режим доступа : http:www.portal-slovo.ru/pedagogy/42336.php - Загл. с экрана (дата обращения 22.11.2010).

6. Пирогов, Н.И. Избр. пед. соч. [Текст] / Н.И. Пирогов. - М.: Педагогика, 1985. - 496с.

7. Сергеев, А.Н. Воспитание духовности старшеклассников в условиях современной гимназии [Текст] : дис. … канд. пед. наук / А.Н. Сергеев – Санкт-Петербург, 2003. –166с.

8. Слободчиков, В.И. Психология человека. Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев - М.: Школа - Пресс, 1995. - 383с.

9. Сухомлинский, Как воспитать настоящего человека [Текст] / Сухомлинский – М.: Педагогика, 1989. – 288с.

FORMATION OF PRINCIPLES OF MORAL UPBRINGING IN HISTORY OF RUSSIAN PEDAGOGY

© 2012

T.V. Kosolapova, applicant of department of pedagogy, headmistress parish sunday school in the Alexander Nevski church
East Siberian State Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: moral upbringing, domestic pedagogy, periods, statehood, communist view.

Annotation: In article is considered historical periods of formation of principles of moral upbringing in Russia. Also is analyzed achievements of each periods and their role in general process of moral upbringing.

УДК 378.147+373.3

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ УЧЕНЫХ РОССИИ, БЕЛОРУССИИ И УКРАИНЫ

© 2012

А.Н. Крамаренко, докторант кафедры управления учебным заведением и педагогики высшей школы
Классический частный университет, Запорожье (Украина)

Ключевые слова: экологические ценности, будущие учителя начальной школы, экологическое образование.

Аннотация: Проанализирована проблема формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в сопоставлении результатов исследований ученых России, Белоруссии и Украины. Представлены основные направления решения проблемы формирования экологических ценностей у будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки.

Современный этап развития мировой цивилизации характеризуется переоценкой ценностей и попытками выработать новый взгляд на мир и место человека в нем. Кроме того, глубокий экологический кризис, который переживает вся цивилизация, требует активного внедрения процесса экологизации в практику. Изменения в науке, культуре, экономике, политике и образовании настолько многообразны, что только творческий тип личности в состоянии соотнести свою деятельность с ними. Экология ныне требуется как форма самосознания цивилизации, то есть самосознания личности в окружающем мире, под которым в первую очередь понимается своя местность, свой край, где

человек познает себя и познает взаимосвязи всесторонней жизни разнообразных объектов и явлений.

В современном обществе достаточным образом расширилось пространство педагогической деятельности, усилилась потребность в педагогах, способных к проектированию развивающей социально-культурной среды, к построению психолого-педагогических условий нормального развития человека на основных этапах онтогенеза. Законы Украины «Об охране окружающей природной среды» (1991 г.), Российской Федерации и Республики Беларусь «Об охране окружающей среды» (1992 г.) предусматривают создание системы непрерывного эколого-краеведческого образования, цель которого – развитие экологической культуры народа, каждого члена общества. В этой связи необходимо планировать новую практику подготовки учителей в целом и учителей начальной школы в частности, отвечающую потребностям общественного развития.

Исследования в области экологического образования ведутся российскими, белорусскими и украинскими учеными более тридцати лет. К настоящему времени опубликовано большое количество теоретических, учебных и методических материалов по названной тематике. Экологическое образование рассматривается как неотъемлемый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе российскими (С. В. Алексеев, А. В. Миронов, И. Н. Пономарёва, Е. С. Сластенина, В. С. Шилова и др.), белорусскими (А. Р. Борисевич, О. М. Дорошко, Н. В. Самерсова и др.) и украинскими исследователями (Л. И. Билык, Г. П. Пустовит, С. В. Совгира, С. В. Шмалей и др.).

Однако в практике работы учебных заведений по экологическому образованию по-прежнему существует немало трудностей. Многие ученые, работающие над проблемами улучшения экологического воспитания младших школьников, отмечают слабую подготовку учителя начальных классов к этой работе (Н. Н. Борисенко, Н. В. Донских, Н. В. Граматик, М. И. Кузьма-Качур, И. Н. Усачева, М. В. Хроленко и др.).

Л. В. Гридаева также выделяет среди причин данной проблемы слабую профессиональную направленность обучения на становление личности будущего учителя как субъекта эколого-педагогической деятельности; разрыв между содержанием педагогического образования и реальной эколого-педагогической деятельностью; отсутствие четко сформулированных и теоретически обоснованных педагогических условий эффективного формирования готовности студентов к экологическому образованию младших школьников [2, с. 11]..

Не противоречит вышеуказанной позиции и утверждение И. Н. Усачевой. что для большинства работающих учителей важность экологического воспитания понимается и принимается, но остается за пределами их профессионального самосознания, в устоявшихся стереотипах педагогического сознания экологии не придается требуемого значения в педагогической деятельности, не на достаточном уровни сформированы экологические ценности у будущих специалистов [6, с. 5].

Все вышесказанное позволило констатировать, что накопленный в теории и методике профессионального образования материал недостаточен для разрешения противоречия между потребностью общества в будущих специалистах начальной школы с высоким уровнем экологических ценностей и не разработанностью направления научно-методических основ их развития в вузе.

Данное противоречие определяет проблему исследования – теоретические и методические основы формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки. Работая над указанной проблемой, сфокусируем внимание на вопросе формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в исследованиях ученых России, Белоруссии и Украины.

Анализируя исследования российских ученых, отметим, что проблема формирования и развития экоцелостной личности рассматривалась с позиции философии, например: онтологический и аксиологический аспекты взаимодействия человека с природой (А. М. Хомяков, 2008); экологическая ориентация сознания как фактор современного мировоззрения (Л. А. Тронина, 2009); современная экологическая ситуация и система образования : социально-философские аспекты (М. В. Индиенко, 2010); формирование экологического сознания в условиях современного социоприродного развития (Н. Х. Рафикова, 2010) и др.; а также, в рамках культурологии: экологическая культура в аспекте становления ценностей современного общества (Л. А. Беркунова, 2004), и социологии: структура ценностных ориентаций молодежи: анализ факторов формирования и развития (Л. В. Брик, 2009); традиционная экологическая культура как фактор гармонизации взаимодействия природы и общества: соцокультурный анализ (А. Н. Шаповаленко, 2009) и др.

В психолого-педагогических исследованиях российских ученых (Ф. С. Гайнуллова, А. В. Дугин, Н. В. Коваленок, Л. С. Колдомасова, О. А. Линенко, С. Ф. Масленникова, Г. А. Папуткова, О. Е. Перфилова, Л. Е. Пистунова, Е. Ф. Самарина, Р. А. Турчаева, А. И. Фокин и др.) вопрос ценностей, экологического мышления, эколого-социальной ответственности, формирования экоцелостной личности не остался без внимания.

Вопросы экологической подготовки будущих учителей начальной школы, формирования экологической культуры, экологоориентированной личности специалиста рассматривались в диссертационных работах такими учеными: Л. В. Гридаева, В. В. Подберезный, Н. В. Тимошкина, И. Н. Усачева и др.

В диссертационной работе Н. В. Тимошкиной «Педагогические основы совершенствования экологической подготовки учителей начальной школы в условиях университета» (1997) проблема экологических ценностей рассматривается как составляющая экологической культуры. Исследователь указывает, что экологическая культура осваивается, наращивается новыми современными знаниями, обогащается чувственным опытом и транслируется в виде экокультурных ценностей [5, с. 23].

Модель экологического образования учителей начальной школы, за Н. В. Тимошкиной, должна включать два направления: общеэкологическую и профессионально-экологическую подготовку. Оба направления охватывают все виды деятельности студентов в вузе: учебную, научно-исследовательскую и внеаудиторную работу.

Для нашего исследования ценностными представляются задачи общеэкологической подготовки будущих учителей начальной школы, выделенные Н. В. Тимошкиной, а именно:

- формирование частных и общих экологических понятий, отражающих ценность природы для человека и человечества,
- формирование знаний о закономерных связях взаимоотношений человека и природной среды,
- формирование представлений об эволюции экологических проблем как результата антропогенного воздействия;
- формирование навыков экологической деятельности [5, с. 43].

Задачами профессионально-экологического направления в подготовке будущих учителей начальной школы являются:

- овладение знаниями по актуальным проблемам экологического образования и воспитания в начальной школе;
- овладение дидактическими и методическими основами экологического образования;
- овладение новейшими методами экологического образования младших школьников;
- овладение методами организации пропагандистской и культурно-просветительской деятельности [5, с. 44].

Как и вышеуказанный автор, В. В. Подберезный в дис-

сертационном исследовании «Формирование экологической культуры учителя начальных классов в процессе его подготовки» (1997) вопрос экологических ценностей рассматривает в контексте моральных ценностных ориентаций по отношению к природе. как основу экологической культуры. Экологическая культура, указывает автор, должна представлять собой экологически ориентированное сознание и поведение, в основе которых должны лежать гуманистически ценностные ориентации и установки [3, с. 24].

Гуманистическая направленность экологической культуры учителя начальных классов в процессе его подготовки, согласно позиции В. В. Подберезного, может быть обеспечена при реализации следующей совокупности психолого-педагогических условий: осознании социальной обусловленности взаимоотношений человека с природой; овладении научными знаниями о природе и взаимодействии общества с природой; усвоении моральных ценностных ориентаций по отношению к природе; выработке практических умений и навыков по сохранению природной среды; ответственного отношения человека к природе с позиций гуманизма [3, с. 45].

Изучая проблему формирования готовности студентов педагогического училища к экологическому образованию младших школьников, Л. В. Гридаева выделяет экологизацию воспитательно-образовательного процесса как один важных подходов в решении данного вопроса..

Исследование основывается на представлении о том, что экологическое образование это системообразующий компонент современного образования, способствующий формированию экологических ценностей у будущего специалиста. Согласно результатам работы, самым важным моментом в формировании изучаемой готовности студентов является не только сам процесс овладения знаниями, как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности, но и практико-ориентированная деятельность, направленная на решение региональных и локальных экологических проблем. Правильно скоординированная преподавателем работа по организации практико-ориентированной деятельности является той особенностью, которая обеспечивает формирование экологических ценностей студентов как компонента их готовности к экологическому образованию младших школьников [2, с. 156].

Наряду с диссертационными исследованиями немаловажную роль в раскрытии затронутой проблемы играют и учебные пособия. Так, материалы учебного пособия российского ученого В. С. Шиловой «Социально-экологическое образование студентов: сущность, содержание, диагностика в контексте деятельностного подхода» (2008, 2011) отражают сущность социально-экологического образования будущих специалистов, раскрывают отдельные его аспекты в контексте деятельностного и личностного подходов, предоставляют возможность диагностирования данного процесса [8].

Социально-экологическое образование студентов, за В. С. Шиловой, предполагает особый вид образовательной деятельности, побуждаемый необходимостью решения социально-экологических проблем, как важнейшего условия дальнейшего устойчивого развития общества и направленный на подготовку специалистов, способных в рамках избранной профессии устанавливать гармоничные отношения с природной средой на основе исторически и пространственно обусловленных норм и правил природопользования [8, с. 43].

Как целостный педагогический процесс, социально-экологическое образование студентов представляет собой обучение и воспитание, целью которых выступает усвоение студентами новых научных знаний об окружающей среде, современных видах и способах рационального природопользования; новых нормах взаимодействия со средой; освоение новых социально-экологических технологий.

Исследуя в данном ключе монографии, сборники статей белорусских исследователей по вопросам формирования и становления личности с достаточным уровнем экологических ценностей, отметим, что проблема актуальна и требует все новых путей решения.

В монографии А. Р. Борисевич «Экологическое образование будущего педагога: дидактический аспект» (2010) исследуется проблема непрерывного экологического образования будущих учителей; раскрыты методологические подходы с позиции устойчивого развития; рассмотрены механизмы эколого-педагогической подготовки личности будущего педагога; выделены критерии готовности к осуществлению эколого-педагогической деятельности в русле экогуманитарной образовательной парадигмы. Представлены оригинальные педагогические средства экологического образования молодежи [1].

В коллективной монографии «Формирование экологической культуры как цель образования для устойчивого развития» (под научной редакцией О. М. Дорошко, 2010) анализируются вопросы становления теории образования для устойчивого развития. Впервые дана характеристика системы данного аспекта образования, определены его цель, задачи, принципы и основное содержание. Большой раздел книги посвящен подготовке будущих учителей к данному виду деятельности в рамках пространственно-экологического подхода. Определенный интерес вызовут примеры опросников и анкет, позволяющих оценить эффективность организуемого образования [7].

В сборнике «Экологическая педагогика: организация экологического воспитания и образования, формирование экологической культуры» (под научной редакцией О. М. Дорошко, 2011) представлены статьи педагогов-исследователей и практиков, посвященные поиску путей совершенствования процесса формирования экологической культуры широких слоев населения. Авторы раскрывают сущность собственных исследований, каждое из которых характеризуется научной новизной и практической значимостью [9].

Н. В. Самерсова также затрагивает вышеизложенные вопросы. В ее монографии «Экологическая культура личности: социокультурный аспект» (2011) данная дефиниция исследуется как социокультурный феномен и объект образовательных процессов. Представлены теория и методика формирования экологической культуры подрастающего поколения в учреждениях социокультурной сферы, рассмотрен психолого-педагогический потенциал средств, форм и методов социально-культурной деятельности в организации эколого-воспитательного процесса [4].

Проблема ценностного отношения к окружающей среде в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы раскрыто в исследованиях украинских ученых: Н. М. Борисенко, Н. В. Граматик, Н. В. Казанишевой, И. А. Малышевской, М. В. Хроленко и др.

М. В. Хроленко в диссертационном исследовании «Формирование экологического сознания будущих учителей начальных классов» (2006) впервые обосновала педагогические условия формирования экологического сознания у студентов высших педагогических учебных заведений – использование междисциплинарного принципа интеграции экологических знаний дисциплин гуманитарного, естественнонаучного и профессионального циклов. Автором смоделирован процесс формирования экологического сознания будущих учителей начальных классов. Однако в работе остался вне поля зрения вопрос исследования интенсивности развития экологического сознания студентов высшего учебного заведения, а также – разработка системных диагностик развития исследуемого феномена.

Несколько позже было представлено докторское исследование С.В. Совгиры «Теоретико-методические основы формирования экологического мировоззрения будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях» (2009). Ученой разработано и обосновано: концепция формирования экологического мировоззрения будущих учителей как теоретическая основа сосуществ-

вания человека в природе в единстве теоретического, методологического и технологического уровней; функциональная структура экологического мировоззрения будущих учителей, которая содержит такие компоненты: когнитивный, аксиологический и праксеологический; типы: антропоцентрический, ситуативный, экоцентрический. В целом данное исследование является ориентиром для нашей работы, поскольку ценности являются составляющей экологического мировоззрения. Отметим, что в авторском исследовании принимали участие студенты специальности «Начальное образование», однако, учитывая общее количество студентов разных специальностей, задействованных в эксперименте, не достаточно внимания было уделено анализу специфики эколого ориентованной подготовки данных специалистов.

В контексте затронутой проблемы особый интерес вызывает диссертационное исследование Н. В. Казанишевой «Подготовка будущих учителей начальных классов к экологическому воспитанию младших школьников» (2011). Автором разработаны критерии, показатели и уровни профессиональной готовности будущего учителя к экологическому воспитанию младших школьников, классифицированы типы поведения учащихся в природе, разработаны методические рекомендации для будущих специалистов относительно проблемы формирования у детей бережного отношения к окружающей природе. В данной работе вопрос ценностей в системе «человек – окружающая среда» отдельно не рассматривается, а дефиниция «ценности» представлена как составляющая мотивационно-ценностного компонента данной готовности.

Отношения будущего специалиста начального образования к природе, в основе которых принципы сосуществования человека, общества и окружающей среды, рассматривается И. А. Малышевской в работе «Подготовка будущего учителя начальных классов к использованию природотерапии в работе с младшими школьниками» (2011) как ведущий фактор формирования экологической культуры личности.

Исследователь отмечает, что развитие у студентов педагогических ВУЗов устойчивой ценностной позиции относительно природы параллельно с формированием профессиональных компетенций должно подготовить будущего учителя начальной школы к осознанной педагогической деятельности экологического направления, в свою очередь, это предусматривает переосмысление содержания учебно-воспитательной работы в высшей школе, внедрение новых экологических технологий.

В роботе М. И. Кузьмы-Качур «Система подготовки студентов педагогических факультетов к краеведческой работе в начальной школе» (2012) вопрос ценностей, ценностных отношений рассматривался в качестве составляющей ценностного компонента в системе профессиональной готовности будущих специалистов.

Н.В. Граматик в диссертационном исследовании «Формирование экологической ответственности у будущих учителей начальных классов в процессе изучения профессионально направленных дисциплин» (2012) представлены такие направления усовершенствования процесса экологизации профессиональной подготовки будущих специалистов начальной школы: обновление содержания и методики преподавания профессионально направленных дисциплин, адекватного использования форм, средств и технологий формирования экологической ответственности студентов. Однако автором не раскрыто значение полевой и педагогической практик как одних из составляющих профессиональной подготовки в формировании экологической ответственности у будущих учителей начальной школы.

Анализ вышеизложенных работ дает возможность выделить теоретический и технологический концепты проблемы формирования экологических ценностей у будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки.

Теоретический концепт принадлежит к синтетическим, потому что отображает систему философских, социальных, биологических, экологических, психолого-педагогических и валеологических концепций и идей, основных базовых понятий и категорий, дефиниций, оценок, без которых невозможно научное понимание исследуемой проблемы.

Формирование экологических ценностей будущего специалиста начального образования как процесс имеет свою цель, принципы и задания, предусматривает овладение студентами навыками ответственного социально-профессионального отношения к природе и ребенку в разных ситуациях своей профессиональной деятельности, умения профессионально действовать с учетом стандартов образования.

Технологический концепт предусматривает разработку и внедрение научно-методического обеспечения процесса формирования экологических ценностей у будущих специалистов начального образования.

Общая гипотеза исследования основывается на предположении, что формирование у будущих специалистов начального образования экологических ценностей зависит от целостности, динамичности, гибкости вузовского педагогического процесса, в котором происходят изменения в отношении студентов к самим себе, в результате которых будущие специалисты сами становятся носителями экологических ценностей.

Данная гипотеза конкретизирована в частичных гипотезах. Значительных результатов в формировании экологических ценностей у будущих учителей начальных классов можно достичь за счет:

– специальной подготовки преподавателей педагогических заведений;

– создания экоценностного портрета личности учителя начальной школы; системы приобретения знаний и общественно-профессионального опыта активно-личностного самопроявления;

– усовершенствования педагогического процесса (содержание учебных дисциплин, воспитательное влияние, эконаправленность научно-исследовательской работы, педагогической и других видов практики) через наполнение его составляющих экологических содержанием, соединению традиционных и инновационных методов, способов в аудиторных и внеаудиторных формах;

– научно-методического обеспечения процесса формирования экологических ценностей у будущих учителей начальной школы.

Обсуждаемая проблема требует значительной исследовательской деятельности, что будет реализовано в перспективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисевич А. Р. Экологическое образование будущего педагога: дидактический аспект: монография. – Минск: БГПУ, 2010. – 243 с.

2. Гридаева Л.В. Формирование готовности студентов педагогического училища к экологическому образованию младших школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Гридаева. - Кемерово, 2006. - 258 с.

3. Подберезный В. В. Формирование экологической культуры учителя начальных классов в процессе его подготовки университета : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Подберезный. - Таганрог, 1997. - 214 с.

4. Самерсова Н. В. Экологическая культура личности: социокультурный аспект: монография. – Минск: Белорусский государственный университет культуры и искусств, 2011. – 282 с.

5. Тимошкина Н. В. Педагогические основы совершенствования экологической подготовки учителей начальной школы в условиях университета : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Тимошкина.- Владикавказ, 1997. - 214 с.

6. Усачева И. Н. Подготовка будущего учителя начальных классов к формированию у школьников представлений о рациональном природопользовании : дис. …

канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Н. Усачева. - Елец, 2007. - 182 с.

7. Формирование экологической культуры как цель образования для устойчивого развития: монография / [О.М. Дорошко и др.; под научной редакцией О. М. Дорошко]. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 303 с.

8. Шилова В. С. Социально-экологическое образование студентов: сущность, содержание, диагностика в контексте деятельностного подхода: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 228 с.

9. Экологическая педагогика: организация экологического воспитания и образования, формирование экологической культуры: сборник научных статей / Учреждение образования «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы»; [редколлегия: О. М. Дорошко (главный редактор) и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2011. – 207 с.

PROBLEM OF FORMING ECOLOGICAL VALUES OF FUTURE TEACHERS INITIAL SCHOOL IN RESEARCHES OF SCIENTISTS OF RUSSIA, BYELORUSSIA AND UKRAINE

© 2012

A.N. Kramarenko, doctoral of the department of management and pedagogics of higher school educational establishment
Classic private university, Zaporozhe (Ukraine)

Keywords: Ecological values, future teachers of initial school, ecological education.

Annotation: The problem of forming of ecological values of future teachers of initial school is analysed in comparison of results of researches of scientists of Russia, Byelorussia and Ukraine. Basic directions of decision of problem of forming of ecological values are presented for the future teachers of initial school in the process of professional preparation.

УДК 159.9:34

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЮРИСТА В ВУЗЕ

© 2012

В.В. Красовский, аспирант
Российский государственный социальный университет, филиал в г. Воронеже, Воронеж (Россия)

Ключевые слова: психологическая культура юриста, развитие, психолого-акмеологические факторы.

Аннотация: В статье с учетом сформулированного автором определения психологической культуры будущего юриста, проведенного теоретического анализа актуальной психологической, акмеологической литературы и результатов эмпирического исследования представлены структурно-содержательные характеристики психолого-акмеологических факторов, влияющих на развитие психологической культуры будущих юристов.

Психологическую культуру будущего юриста мы рассматриваем как важную составляющую его профессионализма, во многом обусловливающую как качество профессиональной деятельности, так и возможности его полноценной самореализации как личности, как специалиста и гражданина.

Теоретический анализ актуальной научной литературы (И.В. Будовская, Е.В. Бурмистрова, В.Л. Васильев, М.И. Еникеев, Л.С. Колмогорова, О.И.Мотков, В.В. романов, В.В. Семикин и др.), опыт практической работы позволяет рассматривать психологическую культуру будущего юриста как сложное системное явление, характеризующееся совокупностью ценностей, знаний, умений, свойств, качеств и отношений личности, которые обусловливают эффективность самопроцессов личности, конструктивность взаимодействия с самой собой и окружающим миром и успешную интеграцию в профессиональное сообщество и общество в целом.

Результаты опросов студентов-будущих юристов подтвердили, что большинство из них (более 80%) не владеют эффективными приемами, способами реализации самопроцессов – самоопределения, самопознания, самоутверждения, самосовершенствования; не умеют конструктивно взаимодействовать, общаться с окружающими (конфликтуют, «психологически защищаются», затрудняются в «прочтении» другого человека, саморегуляции эмоциональных состояний, в преодолении внешних и внутренних препятствий личностного роста и др.).

Это подтверждает актуальность проблемы не только изучения, но и целенаправленного развития психологической культуры студента-будущего юриста уже на этапе его профессиональной подготовки в вузе.

Мы исследуем развитие психологической культуры студентов-юристов как процесс, проявляющийся в стадиях, фазах, уровнях (Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский и др.); характеризующийся такими закономерностями, как многомерность и неравномерность, преемственность и необратимость, сензитивность (Л.И. Божович, Е.Н. Богданов, А.А. Деркач и др.); его движущими силами выступают внутренние и внешние противоречия (К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер и др.); обеспечивается механизмами – овладения, усвоения (деятельностный аспект) и самопознания, самоутверждения, самовыражения, самореализации (личностный аспект) (В.Г. Маралов, А. Маслоу и др.); детерминируется различного рода факторами и условиями (В.Г. Зазыкин, Е.В. Селезнева и др.) и, в первую очередь, активностью самого человека (А.С. Огнев, В.А. Петровский и др.) [1].

Конкретизация сути развития в акмеологии предполагает: понимание развития как совершенствования, движения к зрелости, к оптимальному высшему уровню; признание субъектного характера развития; осуществление развития через противоречия, разрешаемые субъектом; принцип развития в акмеологии учитывает индивидуальный характер развития; развитие рассматривается как развитие в жизненном пути и деятельности – акмеология впервые устанавливает связь развития личности в жизненном пути и профессии; учет соотношения потенциального и актуального в развитии личности, нацеленность на выявление ее скрытых, нереализованных возможностей; выявление наличной стадии в сопоставлении с идеалом, с перспективой [2].

Акмеологи при решении задач развития личности как специалиста, субъекта, гражданина всегда в качестве центрального вопроса рассматривают, выявляют факторы и условия, способствующие или препятствующие этому процессу. В случае, когда некие условия и факторы способствуют прогрессивному развитию личности и профессионализма, их называют акмеологическими. Акмеологические факторы – основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты прогрессивного развития личности и особенно ее профессионализма.

Важнейшими акмеологическими факторами называют индивидуальные предпосылки меры успешности личности в профессиональной, учебной, общественной, досуговой деятельности – мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость, а также особенности организации профессиональной среды и взаимодействий, качество управления, профессионализм руководителей.

В.Г. Зазыкин отмечает, что значимыми акмеологическими факторами являются также стремление к самореализации, высокие личностные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, престиж профессионализма, а также все субъективное, способствующее росту профессионализма [3].

Как показало исследование И.В. Будовской, на процесс формирования психологической культуры курсантов учебных заведений МВД непосредственное влияние оказывают такие условия, как: осознание курсантами ценностей профессиональной деятельности; соотнесение компонентов психологической культуры с особенностями правоохранительной деятельности и многопрофильностью профессии; определение иерархической структуры целей и задач формирования психологической культуры в соответствии с этапами обучения курсантов; учет динамики развития психологической культуры курсантов; реализация модели и программы развития компонентов психологической культуры в различных формах учебной деятельности курсантов; включение курсантов в квазипрофессиональную деятельность; использование в процессе обучения диагностических, развивающих, аналитико-оценочных проблемных заданий, техник самоанализа успешности профессиональной деятельности [4].

Мы считаем, что выделенное автором такое условие, как осознание курсантами ценностей профессиональной деятельности, может быть интерпретировано скорее как внутренний фактор, источник, непосредственно влияющий на успешность данного процесса.

Л.С. Колмогоровой выявлена совокупность факторов, влияющих на формирование психологической культуры учащихся. К ним автор правомерно относит: другие культуры (двойная культурная ориентация, столкновение или взаимодействие этнокультур); историко-культурное наследие в виде хронологически предшествующих традиций, норм, ценностей, стереотипов, передающихся современному молодому поколению от старшего, через непосредственное общение, художественную литературу и т.д.; современные субкультуры; семью с ее традициями, образовательным уровнем старшего поколения, стиль семейных отношений; средства массовой информации, средства массовой коммуникации; государственную образовательную систему [5]. Как видно, автор касается, в основном, объективных факторов, которые по его мысли являются определяющими в данном процессе.

Очевидно, что успешность процесса развития психологической культуры студентов-будущих юристов в вузе будет детерминирована, в первую очередь, психолого-акмеологическими факторами. А также и совокупностью условий – психологических, педагогических, социальных, общекультурных и т.п.

Учитывались также факторы, которые, согласно Е.И. Огареву, В.Г. Онушкину, обладают большой силой значимости для эффективности профессионального образования, в том числе современного специалиста-юриста:

- внутренние факторы – адекватность предлагаемых образовательных услуг структуре и содержанию образовательных потребностей; содержание, организация и технология образовательной деятельности; уровень квалификации образователей;

- внешние – образовательный потенциал социальной среды; стимулы, исходящие от сферы труда; востребованность результатов образования; система льгот и поощрений;

- личностные – уровень и устойчивость мотивации к учению; готовность к систематической учебной деятельности, волевые качества [6].

Считаем, что такая множественность факторов обусловлена сложностью феномена «образование», где каждый фактор действует и параллельно и последовательно, имея собственную «зону влияния» и «вес».

Как видно, в представленных исследованиях [7] еще раз подчеркивается многообразный и значимый характер психологических, акмеологических и других факторов, оказывающих влияние на интенсивность, направленность, содержание и результат развития исследуемого психологического феномена.

Рассмотренные факторы возникновения, функционирования, преобразования того или иного целостного образования, представленные достаточно полно и содержательно, дали возможность в настоящем исследовании более дифференцированно подойти к решению проблемы исследования и акцентировать внимание на структуре факторов, обеспечивающих возможность перехода студента-юриста на более высокий уровень психологической культуры, на новую ступень профессионального становления.

В результате проведения факторного анализа методом вращения Varimax были выделены пять значимых факторов, которые позволили более точно представить источники развития психологической культуры будущего юриста: самосознание, готовность к саморазвитию, творческая активность, конгруэнтность, ответственность.

Представим подробнее компонентный состав каждого фактора.

Наибольшим весом в данном ряду факторов обладает «самосознание», которое предстает как основа формирования духовной, интеллектуальной, творческой, коммуникативной и др. активности и самостоятельности личности будущего специалиста в его суждениях и взаимодействиях с окружающими.

Приведённый фактор раскрывается в таких содержательных характеристиках, как: «осознанность мотивов, целей, способов жизнедеятельности» (0,874); «направленность и контроль поведения» (0,815); «позитивная Я-концепция» (0,776). А также такие оценочные особенности самосознания, как возможность проектировать собственную жизнедеятельность и становление как субъекта общения, деятельности. Это также и стремление познать себя, найти смысл жизни, координация всей личности в целом.

Данный фактор, представляет интерес не только как показатель высшего уровня развития самосознания личности, но и является индикатором стремления будущего юриста к его самоизменению, самоусовершенствованию, в том числе за счет повышения уровня собственной психологической культуры.

Не менее важным фактором развития психологической культуры студентов является «готовность к саморазвитию», которая раскрывает активно-действенное состояние личности; знания, умения, настроенность, решимость в прогрессивном самодвижении к новым достижениям.

Этот фактор характеризуется такими важными для исследуемого феномена показателями, как: «потребность работать над собой» (0,878); «ориентированность на движение вперед, к акме» (0,865); «мобилизованность» (0,834). Меньшим весом обладают такие характеристики данного фактора, как – умение преодолевать препятствие, четкое целеполагание.

Характерной выраженностью данного фактора является не только положительный интерес к саморазвитию, но и представление об особенностях и условиях данного процесса, способность к самоконтролю.

Важным фактором развития психологической культуры, согласно данным проведённого эмпирического исследования, выступает «творческая активность» студента-будущего юриста. Это раскрывается через инициативное воздействие на себя, на среду, окружающих с целью самопреобразования; создание нового, полезного и оригинального в жизнедеятельности.

Данный фактор характеризуется такими оценками, как: «умение проявлять инициативу» (0,849); «стремление к постижению нового» (0,787); «надситуативная активность» (0,783). А также такие показатели, как – выход за пределы имеющегося опыта, созидательное воздействие.

Творческая активность как источник достижения высокого уровня психологической культуры будущего юриста зависит также от мировоззрения, ценностных ориен-

таций, характера, темперамента личности; она должна характеризоваться социально полезной, прогрессивной направленностью.

Следующим фактором развития психологической культуры является «конгруэнтность». Данный фактор оказывал влияние на данный процесс за счет того, что «важно жить реальными чувствами, переживаниями, а не играть какую-либо роль» (0,796); «быть всегда самим собой» (0,725); «понимать свои желания и чувства» (0,716) и др.

«Конгруэнтность», таким образом, заключалась в том, чтобы повысить уровень самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности за счет формирования способов и приемов конструктивного субъект-субъектного взаимодействия.

Кроме того, в содержание данного фактора включено следующее: гармония с самим собой и окружающим миром, критичное оценивание хода и результата своей жизнедеятельности и др.

Фактором развития психологической культуры является также «ответственность» личности студента-будущего юриста, которая раскрывается в её надёжности, осознанной готовности признавать себя причиной своих поступков и включает: «способность принимать обоснованные решения» (0,722); «отвечать за последствия сделанного выбора» (0,672); «чувство долга и добросовестность» (0,641). А также это «способность определять свою судьбу», «быть надежным человеком» и др.

Значение данного фактора, безусловно, велико, так как именно ответственность привносит в деятельность специалиста стабильность её результатов, высокую культуру личностных и профессиональных достижений, авторитет и высокий социальный статус среди коллег. Не менее важными слагаемыми данного фактора могут считаться наличие у будущего специалиста высокого уровня контроля над общением, соблюдение им моральных принципов, приумножения социальных ценностей.

В общем виде представленные факторы отражают различные аспекты многоуровнего процесса развития психологической культуры будущего специалиста юридического профиля как непосредственно в условиях профессиональной подготовки в вузе и в предстоящей профессиональной деятельности.

Как видно, рассматриваемые факторы взаимосвязаны и носят системный комплексный характер. Анализируемые психолого-акмеологические факторы: самосознание, готовность к саморазвитию, творческая активность, конгруэнтность и ответственность - направлены на достижение большинством студентов творческого уровня психологической культуры, при этом особое значение среди приведённых имеет фактор самосознание. Возможно, приоритетная роль данного фактора связана с тем, что стремление достичь высокого уровня профессиональной и психологической культуры приводит к осознанию необходимости формировать адекватные знания о себе, осмысливать собственное поведение, сохранять и повышать ценность своей Я-концепции, сознательно регулировать свои действия, устанавливать «правильные» взаимоотношения с другими людьми.

Данные факторы, как показало исследование, были связаны с компонентами структуры психологической культуры будущего юриста. Эта связь не случайна, поскольку любой из пяти факторов в той или иной форме влиял на особенности любого компонента структуры психологической культуры и на формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов-будущих юристов. Выявленные факторы повлияли и в значительной степени скорректировали цель, содержание и технологии процесса развития психологической культуры будущих юристов, явились определенной мерой предупреждения, профилактики и коррекции возможных профессиональных кризисов и деформаций будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина Л.В. Развитие профессионализма педагога: от теории к практике : монография / Л.В. Абдалина. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 327 с.

2. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 1999. – 392 с.

3. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А.А. Реана. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.

4. Будовская И.В. Формирование психологической культуры курсантов учебных заведений МВД России: Автореф. дис. канд.психол.наук (19.00.07) /И.В. Будовская.- Курск, 2007. 24 с.

5. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии.- №1, 1999.

6. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб., Воронеж, 1995. – 232 с.

7. Маркин А.В. Ценность исторического и философского знания о праве и ответственности в гуманитарном формировании личности юриста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 2. С. 196-199.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF AKMEOLOGICAL PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE LAWYER IN HIGH SCHOOL

© 2012

V.V. Krasovskii, graduate
Russian State Social University, a branch in Voronezh, Voronezh (Russia)

Keywords: lawyer psychological culture, development, psychological acmeologic factors.

Annotation: in this paper, taking into account the author formulated the definition of psychological culture of the future lawyer, theoretical analysis of current psychological acmeological literature and the results of empirical studies are meaningful structural features acmeologic psychological factors that influence the development of psychological culture of future lawyers.

УДК 371.315: 004.424

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ БУДУШИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ УКРАИНЫ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОСТИ

© 2012

А.Н. Кривонос, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, Житомир (Украина)

Ключевые слова: методика преподавания, программирование.

Аннотация: В статье рассмотрены основные особенности преподавания курса программирования с учётом существующих стратегий и психолого-педагогических особенностей обучения студентов. Проанализирован опыт профессиональных обществ ACM и IEEE Computer Society по созданию рекомендаций преподавания информатики в университетах. Определён базовый уровень математической подготовки будущего учителя информатики.

Постановка проблемы. Реалии информационного общества, характеризующиеся своей динамичностью, стремительным развитием и распространением средств современных информационно-коммуникационных техно-

логий практически во всех сферах деятельности человека, формируют новые требования к подготовке современных специалистов. Именно поэтому, в начале третьего тысячелетия информатика становится чрезвычайно актуальной наукой. С момента своего появления она превратилась в неотъемлемую часть современной культуры, компьютеры являются движущей силой экономического роста во всем мире. Более того, эта отрасль продолжает развиваться с поразительной скоростью. Постоянно возникают новые технологии, а существующие технологии устаревают почти сразу же после появления.

Анализ последних исследований. Исторически сложилось, что украинские исследования в области обучения информатике и использования ИКТ в учебном процессе, которые проводились под руководством ведущих учёных В. Ю. Быкова, Н. И. Жалдака, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамского и других, развивались определённое время самостоятельно, независимо от мировых исследований. В одной из своих работ М. И. Жалдак отмечает, что «в основу информатизации учебного процесса следует положить создание и широкое внедрение в повседневную педагогическую практику новых компьютерно-ориентированных методических систем обучения на принципах ... гармоничного сочетания традиций и компьютерно-ориентированных технологий обучения, не оспаривания и не отвергая достижения педагогической науки прошлого, а, наоборот, их усовершенствуя ... » [1].

Нет сомнений, что информационно-коммуникационные технологии благоприятно влияют на учебный процесс, предоставляя учителю новые возможности в поиске и обработке новых знаний. Педагог Скворцова С.А. убеждена, что «новые технологии должны быть направлены не только на усвоение знаний и умений, базирующихся на этих знаниях, но и, главное на приобретении будущими специалистами опыта профессиональной деятельности» [2, с. 155]

Однако, усилия зарубежных учёных по стандартизации обучения информатике заслуживают внимания. Одним из ярких проектов в этой области является создание документа Computing Curricula («Рекомендации по преподаванию информатики в университетах»). Первая версия этого документа была создана специальным комитетом по образованию профессионального общества ACM (Association for Computing Machinery) и опубликована в 1968 году. В 70-х годах прошлого века аналогичный документ издало другое профессиональное общество - IEEE Computer Society. Позже эти два общества объединили усилия, и в 1991 году вышла в свет обновлённая версия рекомендаций Computing Curricula'91. В декабре 2001 года был опубликован последний вариант Computing Curricula 2001. В рамках такого проекта были разработаны указания по составлению учебных планов по информатике (computer science) для зарубежных университетов и колледжей [3, 4, 5].

Целью статьи является анализ особенностей преподавания курса программирования с учётом существующих стратегий и базовой математической подготовки будущих учителей информатики.

Постановка проблемы. Быстрые темпы развития информационных технологий, парадигм программирования, совершенствования компьютерной техники, увеличение информационного потока и необходимости его обработки заставили ведущих учёных пересмотреть подходы в области преподавания как программирования отдельно, так и информатики, в целом. Быстрая эволюция информатики, как учебной дисциплины, повлияла не только на содержание преподаваемых предметов, но и на педагогические методы и технологии. Это нашло отражение в документах ЮНЕСКО: «педагогические технологии - это системный подход создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов, их взаимодействия, имеющие целью оптимизацию образования »[6].

Одним из первых, кто в 70-80 годах прошлого века начал работать над вопросом методики преподавания информатики, был академик А. П. Ершов. Его известные работы «Программирование - второе образование» и «Откуда берутся люди, которые могут создавать надёжное программное обеспечение» создали фундамент для методики преподавания информатики как науки в Советском Союзе. Дальнейшее активное обсуждение вопросов преподавания информатики привело к созданию и внедрению государственных образовательных стандартов.

Обучение будущего специалиста - это воздействие на сознание и деятельность с целью подготовки к будущей профессиональной деятельности. Однако результаты обучения не должны ограничиваться формированием только профессиональных знаний, умений и навыков. В процессе обучения должны формироваться ключевые компетентности, интеллектуальные качества - формироваться личность будущего специалиста, как единое целое [7].

Ряд педагогов и учёных в области дидактики высшей школы предлагают свои системы принципов обучения. При этом некоторые из них переносят принципы общей (школьной) дидактики в условия ВУЗов, несколько изменяя и уточняя их формулировки. Автор одной из первых монографий, педагог С.И. Зиновьев, сформулировал следующие принципы дидактики высшей школы:

- научность;
- связь теории с практикой, практики с наукой;
- системность и последовательность в подготовке специалистов;
- сознательность, активность и самостоятельность студентов в обучении;
- сочетание индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе;
- сочетание абстрактного мышления с наглядностью в преподавании;
- доступность научных знаний;
- основательность усвоенных знаний [8].

Эти принципы были перенесены из дидактики средней школы, так как дидактика высшей школы и дидактика средней школы по своей сути отвечают на следующие вопросы: как учить, чему учить, для чего учить? Однако были учтены особенности организации учебного процесса этой группы учебных заведений. В ВУЗе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии: привлечение студентов к научно-исследовательской работе кафедр и научных лабораторий; сочетание научного и учебного компонентов в деятельности преподавателей; ориентация на будущей профессии; больший процент самостоятельной работы студентов и т.д.

За годы своего существования большинство информатических дисциплин фокусировались преимущественно на приобретении навыков программирования. На распространение такого подхода повлиял ряд практических и исторических факторов:

- умение программировать было обязательным для всех студентов, обучающихся по направлению «Информатика». Овладение программированием на первых курсах в определённой мере гарантировало наличие необходимых знаний в переходе к углублённым дисциплинам;
- информатика стала академической дисциплиной достаточно поздно, и поэтому она долгое время ассоциировалась с программированием;
- модель «с ориентацией на программирование» поддержали ранними программами по «Информатике».

Однако подход с ориентацией на программирование имеет несколько недостатков, а именно:

- акцентирование на программировании за счет исключения других разделов информатики;
- откладывание теоретических вопросов, которые должны закрепить понимание практического материала, на более поздние этапы обучения, тогда, когда они уже не имеют необходимого значения;
- фокусирование дисциплин на синтаксисе и особенностях языка программирования, что тем самым слишком упрощает процесс программирования для того, чтобы он

был доступен для студентов начальных курсов;

- неадаптированность курсов интенсивного изучения программирования для студентов, не имеющих опыта работы с компьютерами.

Такой подход может привести студентов к убеждению, что создание программы является единственным методом решения проблемы с использованием компьютера.

Несмотря на упомянутые недостатки, модель с ориентацией на программирование доказала свою исключительную жизнеспособность в течении последних десятилетий.

Одним из наиболее актуальных вопросов в преподавании информатики есть значение программирования в учебном плане. Возникла необходимость при обучении программированию использовать методы повышенной мотивации обучения студентов компьютерных специальностей и будущих преподавателей информатики.

Рассмотрим некоторые подходы к обучению программированию.

Подход «с ориентацией на функциональное программирование» впервые был применён в начале 80-х прошлого века в одном из технологических институтов США и характеризуется использованием простого функционального языка. Преимуществами такого подхода является следующее:

- использование языка, неиспользуемого в промышленности, уменьшает эффект разницы в подготовке студентов, часть из которых всегда имеет определённый опыт в программировании;

- минимальный синтаксис функционального языка позволяет преподавателю фокусироваться на фундаментальных вопросах;

- некоторые важные темы (подпрограммы, связанные структуры данных, рекурсия) довольно просто вписываются в такой подход и могут быть изложены в начале изучения дисциплины.

Традиционно функциональный подход используется при изучении теории программирования, искусственного интеллекта и, собственно, функционального программирования. Однако многолетний опыт внедрения функционального подхода в процесс подготовки инженеров-программистов [9] позволяет сделать обоснованное предположение о целесообразности обучения программированию на основе указанного метода и будущих учителей информатики. К сожалению, такой подход требует абстрактного мышления студентов и ответственного отношения к изучению языка, который они потом никогда не будут использовать.

Подход «с ориентацией на объектно-ориентированное программирование» также сфокусирован на программировании, но с самого начала делается акцент на принципах объектно-ориентированного проектирования и программирования. Главным преимуществом данного подхода является раннее знакомство с объектно-ориентированным программированием, которое, в настоящее время, стало актуальным как для академической среды, так и промышленности. Однако этот подход имеет и недостатки: языки, которые используются в объектно-ориентированном программировании (C + +, Java), гораздо сложнее языков функционального программирования, поэтому преподаватель должен приложить определённые усилия по ограничению сложностей в теоретическом материале. Подходы, используемые в преподавании программирования, не позволяют в полной мере оценить возможности информационных технологий, развивающихся быстрыми темпами. Именно поэтому необходимо уделять больше внимания изучению различных визуальных оболочек программирования на практике.

Подход «с ориентацией на алгоритмы» ориентирован на использование псевдокода вместо реального языка программирования. За счёт ознакомления с основными алгоритмическими концепциями и логическими структурами, независимо от языка программирования, этот подход минимизирует усилия, которые тратятся на изучение специфических синтаксических конструкций. В противовес этому от студентов требуются доказательства и разъяснения алгоритмов, которые они создают, «настраивают» на листе бумаги с помощью своего воображения. Это позволяет студентам работать с широкой областью типов данных и структур управляющей логики без необходимости преодоления специфических особенностей, которые присущи любому языку программирования. Как только студенты овладеют основными алгоритмами и типами данных, они могут использовать один из распространённых языков программирования. Благодаря исключению из программы обучения тем, которые отведены на изучение синтаксиса и деталей среды программирования, дисциплину можно дополнить дополнительными теоретическими темами.

Однако подход «с ориентацией на алгоритмы» имеет ряд критических моментов, из которых значимым является то, что студенты, полны энтузиазма, стремятся «заставить компьютер что-то делать». Также ориентация на псевдокод не даёт возможности студентам демонстрировать то, что их программы работают и имеют функциональную реализацию. И последним из весомых недостатков такого подхода является оценка псевдокода на корректность - это значительно более сложная задача, которая требует привлечения ассистентов из числа студентов.

Независимо от выбранной стратегии обучения курс программирования должен содержать все необходимые разделы и темы. Выбор того или иного варианта зависит как от специфики преподавания отдельного преподавателя, так и высшего учебного заведения, в целом. Во всех стратегиях предусмотрены стандартные формы занятий (лекции, практические или лабораторные занятия, самостоятельная работа), что вполне соответствует учебным планам, предусмотренным государственными стандартами Украины.

Будущему учителю информатики необходимо иметь базовый уровень математической подготовки независимо от технических знаний по информатике, владеть научными методами, реализовывать численные методы на практике, работать в коллективе. Математические методы и формальные суждения являются составляющими большинства отраслей информатики. Информатика зависит от математики и её фундаментальных определений, аксиом, теорем и методов доказательств. Математика предоставляет инструментарий для работы над понятиями, принадлежащих к информатике, конкретные средства анализа и верификации, а также теоретическую основу для понимания разного типа идей информатики. Функциональное программирование и решения задач с использованием компьютера базируется на математических концепциях и анализе функций; анализ алгоритмов требует знаний комбинаторики и теории вероятностей, теории графов; верификация алгоритмов базируется на формальной логике и дедукции. Таким образом, для понимания теоретических основ информатики целесообразно в программу обучения будущего учителя информатики включать достаточный объем дисциплин математического цикла.

Студенты должны получить определённые знания, умения и навыки математического анализа, линейной алгебры, статистики, численных методов, теории чисел, геометрии и логики. Также студенты должны быть ознакомлены с приёмами дискретной математики [10].

Использование на лабораторных занятиях современных оболочек разработки программных продуктов существенно повышает мотивацию студентов к изучению программирования. Практическая проверка возможностей среды программирования даёт возможность для формирования чёткого представления о современном процессе проектирования. Чёткая мотивация необходимости изучения программирования позволяет реализовать принцип сознательности и активности студентов.

Психолого-педагогическими особенностями студенческого возраста является максимальное развитие памяти, внимания, восприятия, мышления, эмоций и чувств, языка, активного формирования индивидуального стиля обучения. В познавательной деятельности приоритетным

становится абстрактное мышление, формируется обобщённая картина мира, анализируются связи между составляющими окружающей действительности.

Выводы. В процессе обучения в высшем учебном заведении будущий учитель информатики должен приобрести способность учиться и самостоятельно получать знания, которые определят его возможности в профессиональной деятельности. Многолетний опыт показывает, что эффективность обучения программированию возрастает, когда студент самостоятельно работает над проектом, а не получает уже готовый конечный продукт сразу. Во время работы над проектом студентом лучше усваиваются теоретические знания, усовершенствуются приобретённые навыки программирования и формируются информационно-коммуникационные компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жалдак М. И. Педагогический потенциал компьютерно-ориентированных систем обучения математике // Компьютерно-ориентированные системы обучения: сб. науч. трудов / Редкол., К: НПУ им. М. Драгоманова., Вып.7., 2003., 263 с.

2. Скворцова С.А. Педагогические условия формирования компетентностей будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: Педагогика, психология. № 1(4). с.158-162

3. ACM Curriculum Committee on Computer Science. Curriculum'68: Recommendations for the undergraduate program in computer science. Communications of the ACM, 11(3): 151197, March 1968.

4. Allen B. Tucker, Brace H. Barnes, Robert M. Aiken, Keith Barker, Kim B. Brace, J. Thomas Cain, Susan E. Conry, Gerald L.Engel, Richard G. Epstein, Doris K. Lidtke, Michael C. Mulder, Jean B. Rogers, Eugene H. Spafford, and A. Joe Turner. Computing Curricula'91. Association for Computing Machinery and the Computer Society of the Institute of Electrical and Electronics Engineers, 1991.

5. Education Committee of the IEEE Computer Society. A curriculum in computer science and engineering. Publication EHOl 198, Computer Society of the IEEE, January 1977.

6. Организация обучения информатике // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ict.edu.ru

7. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пос. 3-е изд., перераб. и доп., Ростов-н/Д: Феникс., 2006. 512 с.

8. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. 2-е изд., М.: Высшая школа, 1975., 314 с.

9. Гришко Л. *В.* Методическая система обучения основам программирования будущих инженеров-программистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ***Л. В.*** Гришко // Национальный педагогический ун-т им. М.П. Драгоманова., 2009. 276 с.

10. Игошин В.И. Подготовка в области дискретных математических наук будущих учителей информатики в условиях бакалавриата и магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 453-456.

FUTURE INFORMATICS TEACHERS' COMPUTER PROGRAMMING PECULIARITIES IN UKRAINE WITH ACCOUNT OF REQUIREMENTS OF MODERN EPOCH

© 2012

O.M. Kryvonos, senior teacher of applied mathematics and informatics chair
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)

Keywords: methods of teaching, programming.

Annotation: The article deals with peculiarities of the course of programming teaching with taking into consideration the contemporary strategies and psychological, pedagogical trends in students tuition. The experience of professional societies ACM and IEEE Computer Society in establishing recommendations for the course of Informatics in Universities has been analyzed. The basic level in Mathematics of a future teachers of Informatics has been determined.

УДК 159.9:37.015.3

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ

© 2012

М.В. Кузнецова, педагог-психолог
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение "Детский сад комбинированного вида № 17 "Здоровячок", Красноярский край, Зеленогорск (Россия)
Н.А. Буравлева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования
Томский государственный педагогический университет, Томск (Россия)

Ключевые слова: дошкольники с нарушением зрения, развитие восприятия, коррекционно-развивающая работа в условиях сенсорной комнаты.

Аннотация: Для полноценного развития ребенка с нарушением зрения необходимо создавать развивающую среду, в которой он имеет возможность получать целостное представление об окружающем его мире. Сенсорная комната способствует компенсаторному развитию восприятия детей дошкольного возраста.

Перед современным обществом поставлена благородная задача - найти пути повышения качества жизни лиц с ограниченными возможностями, которых в настоящий момент насчитывается более 500 млн. человек, не менее 150 млн. среди которых – дети. Сегодня все более широкое распространение получает точка зрения, что забота общества о лицах с ограниченными возможностями является показателем его культурного и социального развития, а также нравственного здоровья. Исходя из этого, специалисты многих стран ведут поиск эффективных программ укрепления здоровья лиц с ограниченными возможностями, особенно детей, восстановления их работоспособности, социальной реабилитации, адаптации, активного участия в жизни [1]. Задача эта довольно сложная, и чтобы ее решить, нужны комплексные научные исследования, объединение усилий медиков, педагогов и психологов. Особое место в этих исследованиях занимает работа специалистов с детьми, имеющими нарушения зрения.

Известно, что с помощью зрительного анализатора осуществляется 90% восприятия внешнего мира. И если на свет появляется ребенок с особенностями в развитии, в данном случае мы говорим о детях с нарушением зрения, то ему требуется помощь специалистов в восполнении ограниченности восприятия окружающего мира. Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве переоценить трудно. Именно этот возраст является сензитивным для развития восприятия. С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается по-

знание. Все другие формы познания – память, мышление, воображение, речь, внимание – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки, поэтому нормальное интеллектуальное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие [2].

Проблему развития восприятия у дошкольников разрабатывали такие отечественные и зарубежные ученые как Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, В.З. Денискина, Л.И. Солнцева, Г.В. Григорьева, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Э.Дж. Айрес, У. Кислинг, М. Монтессори и другие. В своих исследованиях они подчеркивали, что ребенок на каждом возрастном этапе оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям окружающего мира. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего всестороннего развития и воспитания дошкольника. Для полноценного развития восприятия необходимо создавать сенсорную развивающую среду, посредством которой оказывается влияние на развитие зрительного, слухового, тактильного и мышечного восприятия у дошкольников.

Отмечая достаточную научно-практическую разработанность проблем детей с нарушением зрения, на наш взгляд, недостаточное внимание в психолого-педагогической литературе уделяется вопросу профилактического и развивающего взаимодействия с ними. Это положение определило цель нашего исследования: «Развитие восприятия дошкольников с нарушением зрения в условиях сенсорной комнаты».

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 17 «Здоровячок» г. Зеленогорска Красноярского края. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Общее количество выборки - 50 человек. В ходе эмпирического исследования дети были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную по 25 человек в каждой.

В ходе эксперимента нами были использованы четыре одномерные и одна многомерная методики, которые позволили отследить уровень развития разных сторон зрительного восприятия: «Зрительное опознавание изображений с усиленными признаками»; «Зрительное опознавание объемных и плоских объектов и их соотнесение»; «Пространственная ориентировка в схематическом рисунке»; «Способность восстанавливать целое предметное изображение из частей по образцу» (М. Безруких); Гештальттест Л. Бендер.

Известно, что зрительное восприятие дошкольников развивается посредством дидактических игр, продуктивной, конструкторской, художественной деятельности. В качестве метода развивающего воздействия в работе с детьми, имеющими отклонения в зрении, нами была выбрана сенсорная комната.

Впервые понятие «сенсорная комната» было введено М. Монтессори. В ее педагогической системе, основанной на сенсорном воспитании, среда, в которой организуется работа с детьми, рассматривается как специально оборудованное помещение (комната). Сенсорная комната, с точки зрения М. Монтессори, это среда, насыщенная автодидактическим материалом для занятий с детьми. Сенсомоторное развитие в системе М. Монтессори происходит с помощью дидактического материала, сгруппированного в зависимости от свойств предметов, знакомить детей с которыми предлагалось, используя тактильные барические, стереогностические, хроматические и другие ощущения. Эта идея наиболее созвучна современным представлениям о сенсорной комнате, погружающей человека в реальное и интерактивное пространство, создающей особые условия для его взаимодействия с окружающим миром. Взгляды М. Монтессори находят отражение и в современных системах сенсорного воспитания [3] .

Использование сенсорной комнаты основано на интегративной теории понимания человеческой психики – гуманистической психологии, в которой акцентируется поддержка и развитие внутренней натуры человека, а не ее сдерживание или подавление. Негативные и разрушающие аспекты поведения и психики людей являются, как правило, реакцией фрустрации на ограничения и препятствия, которые мешают развитию собственного «Я». Внутренняя природа человека стремится к самореализации, самосовершенствованию и достижению физического и психического здоровья. Тенденция к самореализации и совершенству – база для развития, где центральным действующим лицом является сам человек. Если этой тенденции не препятствовать, а поддерживать и поощрять ее, она приводит к замечательным результатам [4].

Развитию собственного «Я» часто мешают внешние факторы. Окружающая среда навязывает человеку оценки и ожидания, поэтому еще Л.С. Выготский обратил внимание на то, что в основе формирования и развития высших психических функций лежит сложный процесс интеграции внешнего мира во внутренний [5].

В настоящее время сенсорные комнаты активно применяются в практической психологии. Сочетание разных стимулов (света, музыки, цвета, запахов, тактильных ощущений) оказывает различное воздействие на психическое состояние человека: как успокаивающее, расслабляющее, так и тонизирующее, стимулирующее, восстанавливающее. Сенсорная комната (далее СК) не только способствует достижению релаксации, но и позволяет активизировать различные функции центральной нервной системы: стимулирует все сенсорные процессы; создает положительный эмоциональный фон и помогает преодолеть нарушения в эмоционально-волевой сфере; возбуждает интерес к исследовательской деятельности; корректирует нарушенные высшие корковые функции; развивает общую и мелкую моторику, корректирует двигательные нарушения.

Проанализировав современные исследования и возможности сенсорной комнаты, изучив методические рекомендации по использованию сенсорной комнаты, общие правила по работе в сенсорной комнате, оборудование, методики работы и противопоказания, мы пришли к выводу, что в условиях сенсорной комнаты ребенок имеет возможность получать целостное представление о предметах и явлениях. Ощущение комфорта и безопасности в условиях сенсорной комнаты позволяет установить тесный контакт педагога, психолога с детьми. Сочетание разных стимулов при использовании оборудования сенсорной комнаты не только активизирует различные функции центральной нервной системы, но и способствует релаксации, помогает восстановлению, развитию всех видов восприятия у детей.

Особенности зрительного восприятия - специфический раздел педагогической и психологической работы в детском саду для детей с амблиопией и косоглазием. Отметим, что любой дефект органа зрения в раннем возрасте может повлиять на дальнейшее психофизическое развитие ребенка. Нарушение зрения влечет за собой появление многочисленных вторичных отклонений. Нарушения зрительной системы наносят огромный ущерб формированию психических процессов и двигательной сферы ребенка, его физическому и психическому развитию. Эти отклонения от нормы затрагивают деятельность многих систем организма. Вторичные отклонения могут быть внутрисистемными, а могут быть – межсистемными.

В коррекции вторичных отклонений наблюдается следующая зависимость: не допустить и исправить сложнее то отклонение, которое тесно связано с самим нарушением и легче – то, которое не имеет прямой зависимости от дефекта. При работе с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, необходимо обращать внимание на несколько видов отклонений: внутрисистемные и межсистемные.

1. Внутрисистемные отклонения. Ведущим и определяющим появление различных отклонений при нарушении органа зрения является искажение зрительного восприятия. Этот недостаток обусловлен снижением остроты

зрения. Нарушение центрального зрения в свою очередь ведет к нарушениям периферического и бинокулярного зрения, приводит к недоразвитию или нарушению глазодвигательных функций, затрудняет фиксацию взора. У многих детей с нарушениями зрения встречаются аномалии цветовосприятия.

При амблиопии острота зрения снижается более выражено на одном глазу, что затрудняет развитие бинокулярного стереоскопического зрения. Это вызывает искажение в оценке пространственного положения предметов, их частей. При косоглазии и сужении поля зрения выявляют недостатки прослеживающей функции зрения. Данные недостатки корректируются при своевременном медико-психолого-педагогическом воздействии.

2. Межсистемные отклонения в психическом развитии. Зрительное восприятие связано со всей сенсорной системой человека, влияет на психофизическое развитие ребенка, формирование эмоционально-волевой сферы. Вторичные отклонения затрагивают познавательные процессы слабовидящих дошкольников.

3. Межсистемные отклонения в физическом развитии. Патология органа зрения опосредованно влияет на физическое развитие ребенка с амблиопией и косоглазием. При правильно организованной коррекционной работе отклонения в физическом развитии могут не проявиться. Однако следует помнить, что при более грубых, значительных отклонениях развитие всей двигательной сферы требует пристального внимания со стороны взрослых. Для предупреждения и коррекции возможных отклонений необходима целенаправленная систематическая работа.

Отклонения в двигательных навыках проявляются, прежде всего, в нарушениях координации и ориентировки в большом пространстве. Со стороны моторики у слабовидящих детей встречаются стертые двигательные нарушения, проявляющиеся в неловкости, некоординированности, скованности движений, быстрой утомляемости, в неумении выполнять сложные двигательные акты. Данные нарушения исправляются путем выполнения двигательных заданий, которые имеют целью развитие мышечно-суставного чувства, ориентировки в пространстве и времени, способности ощущать темп, быстроту движений, их амплитуду. Вторичным отклонением при низкой остроте зрения является нарушение осанки. Впоследствии сколиоз становится самостоятельным нарушением, влекущим за собой новые отклонения развития: гиподинамию, нарушение обмена веществ, нарушение в работе внутренних органов и др.

Нарушения в формировании навыков мелкой моторики также являются вторичными отклонениями патологии органа зрения. Движения руки у ребенка с амблиопией и косоглазием носят неточный, скованный характер. Работа мелкой моторики сопровождается повышенным, чрезмерным напряжением, что в свою очередь ведет к быстрой утомляемости и нежеланию выполнять ребенком задания, связанные с мелкими точными движениями руки: вырезывание по контуру, рисование, штриховка и т. п. [6].

Изучение структуры дефекта позволяет при планировании развивающей работы учитывать индивидуальные особенности, сформированные навыки и умения, компенсаторные возможности каждого ребенка.

Проведенное нами исследование является частью долгосрочной программы, реализуемой в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 17 «Здоровячок» г. Зеленогорска Красноярского края. Так как в настоящее время коррекционная программа находится на стадии апробации, в данной статье мы представляем результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие восприятия детей старшего дошкольного возраста в условиях сенсорной комнаты.

Актуальность занятий в сенсорной комнате состоит в том, что сокращается адаптационный период к условиям детского сада у детей с косоглазием и амблиопией, повышается уровень развития восприятия. Занятия способствуют полноценному развитию личности ребенка, профилактике отклоняющегося поведения. Они представляют собой современные технологии воспитания и развития детей дошкольного возраста в условиях ДОУ.

На базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 17 «Здоровячок» города Зеленогорска Красноярского края педагогом-психологом и учителем-дефектологом (тифлопедагогом) была запущена первая ступень проекта «Как прекрасен этот мир! ПОСМОТРИ!» Участниками проекта стали дети экспериментальной группы, учитель-дефектолог, педагог-психолог, музыкальный руководитель, родители. Занятия проводились подгруппами или индивидуально.

Проект реализуется в трех направлениях: работа с детьми (цикл развивающих занятий по программе в условиях сенсорной комнаты); работа с родителями; работа с медико-педагогическим составом МБДОУ. Проект рассчитан на четыре года. Каждая ступень проекта соответствует 1 году дошкольного возраста и строится по принципу формирующего эксперимента, включающего первичную диагностику; комплекс коррекционных мероприятий, в том числе цикл развивающих занятий, повторный диагностический срез, позволяющий оценить эффективность работы.

Цель проекта: формирование целостной картины мира у дошкольников с нарушением зрения в процессе совместной интегрированной деятельности.

Задачи проекта:

1. Создавать и обогащать среду для развития познавательных процессов детей с нарушением зрения с опорой на все виды восприятия.

2. Проводить исследование по развитию восприятия дошкольников посредством организации и проведения цикла развивающих занятий в условиях сенсорной комнаты.

3. Направлять совместную деятельность всех участников проекта на интеграцию образовательных областей.

4. Проводить профилактику детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с нарушением зрения.

В работе с детьми в условиях сенсорной комнаты для достижения поставленной цели мы стремились развивать и совершенствовать предметность восприятия детей через уточнение их зрительных предметных представлений; через освоение пространственных представлений развивать у детей восприятие глубины пространства, способность в нем ориентироваться; совершенствовать зрительно-моторную координацию детей с нарушениями зрения; расширять жизненный опыт детей, обогащать их чувственный мир, используя развивающую среду сенсорной комнаты; развивать общую и мелкую моторику, сенсомоторную координацию и чувство ритма; формировать и развивать эмоциональную сферу детей; развивать у детей умение самостоятельно применять полученные навыки в практической деятельности.

Активное участие в создании и обогащении предметно-развивающей среды сенсорной комнаты принимали родители. Часть оборудования комнаты было сделано их руками: «разноцветный сухой дождик»; сенсорные дорожки; ящики для песочной терапии; балансировочная дорожка; сенсорные емкости; мягкие подушечки; ребристые мостики; палочки-клавесы; маски на глаза; валики с различными наполнителями и т.д. Для темной сенсорной комнаты были приобретены пузырьковая колонна с подсветкой; зеркальный шар со сменными цветными дисками; прожектор для заливки цветом; фиброволокна.

При осуществлении программы нами были использованы на занятиях следующие методические приемы: беседы, подвижные игры, игры в круге, релаксационные упражнения, рисование, стеновая аппликация, психогимнастические упражнения, психологические этюды, активное слушание музыкальных произведений.

В ходе развивающей работы было отмечено, что раз-

нообразие стимулов сенсорной комнаты в значительной мере влияет на развитие всех видов восприятия. Это позволяет ребенку более полно познавать окружающую действительность. На занятиях использовались релаксационные паузы под музыкальное сопровождение. Кроме этого проводилась гимнастика для пальчиков и кинезиологические упражнения, направленные на гармонизацию работы обоих полушарий головного мозга. Количество детей в группе не превышало 8 человек. Возраст детей от 5 до 6–7 лет. На первых этапах возможно участие воспитателя или родителя, который будет обеспечивать поддержку и адаптацию ребенку в период между занятиями. В группу подбирались дети с нарушением зрения, не имеющие противопоказаний для групповой работы.

В ходе исследования нами было установлено, что:

1. Представления об основных цветах спектра у детей с нарушением зрения сформированы на высоком уровне и приближены к возрастной норме, в то время как узнавание и называние дополнительных цветов дошкольниками с нарушением зрения вызывают трудности.

2. Представления об объемных и плоских фигурах у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения сформированы недостаточно.

3. Дети с нарушением зрения затрудняются координировать зрительные и двигательные действия.

4. Наиболее сложными для понимания детей с нарушениями зрения является пространственная ориентировка в схематическом рисунке.

5. У сравнительно большого количества детей наблюдается низкий уровень развития способности к пространственной организации визуального стимульного материала и зрительно-моторной координации (30 %).

6. Разнообразие стимулов сенсорной комнаты в значительной мере влияет на развитие всех видов восприятия. Мощный информационный поток приводит к активизации и обогащению словаря ребенка. Методы и приемы формирования элементарных навыков игры на музыкальных инструментах, знакомство с различными состояниями мимики, пантомимики и звучащими жестами, специальными ритмическими упражнениями позволяет детям лучше познать собственное тело и его возможности, а также сформировать восприятие пространства, движения и времени.

7. Интегрированная совместная деятельность дает возможность узким специалистам не только объединить несколько видов деятельности детей, но и эффективно решать развивающие задачи.

8. При сравнении результатов констатирующего и контрольного экспериментов было выявлено, что у детей экспериментальной группы с низким уровнем развития зрительного восприятия количество баллов за выполненные заданий по подобранным методикам значительно увеличилось. Уровень зрительного восприятия детей экспериментальной группы вырос качественно.

9. Повторное исследование по методике «Зрительное опознавание объемных и плоских объектов и их соотнесение» в экспериментальной группе показало положительную динамику: высокий уровень вырос на 20 % (5 детей), а низкий уровень уменьшился на 16 % (4 ребенка).

10. В ходе выполнения теста «Пространственная ориентировка в схематическом рисунке» на контрольном этапе эксперимента также была выявлена положительная динамика: детей с высоким уровнем развития зрительного восприятия в экспериментальной группе стало больше на 12 % (3 детей), со средним уровнем – также на 12 %, а с низким уровнем уменьшилось на 24 % (6 детей).

11. Дети в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента стали лучше справляться с заданиями на составление целого из частей по образцу: детей с высоким уровнем развития зрительного восприятия в экспериментальной группе стало больше на 12 % (3 детей), со средним уровнем – также на 12 %, а с низким уровнем уменьшилось на 24 % (6 детей).

12. В экспериментальной группе к концу года не было выявлено детей с низким уровнем развития зрительно-моторной координации (гештальт-тест Бендер), детей с высоким уровнем в экспериментальной группе стало на 24% (6 детей) больше. Незначительно повысилось количество детей со средним уровнем – 4 % (1 ребенок).

При обработке диагностических данных установлено, что значение критерия t-Стьюдента меньше 0,05, что свидетельствует о статистически значимых различиях в контрольной и экспериментальной группах, полученных на контрольном этапе эксперимента.

Подводя итог проведенному исследованию, уместно заметить, что положительная динамика развития восприятия в экспериментальной группе значительно выше положительной динамики в контрольной группе. Это позволило нам сделать вывод о высокой эффективности проведенной работы на формирующем этапе эксперимента. Выявленные трудности зрительного восприятия поддаются развитию в условиях сенсорной комнаты при длительной целенаправленной и систематической интегрированной совместной деятельности.

Следует отметить, что эффективность деятельности нашего МБДОУ комбинированного вида во многом зависит от единства целей и задач, степени внешнего и внутреннего взаимодействия специалистов и подразделений, вовлеченных в процесс воспитания и обучения детей с нарушением зрения.

Внутренними структурными компонентами взаимодействия являются все участники развивающей работы в условиях дошкольного учреждения: педагоги, специалисты, медицинские работники и, конечно же, родители воспитанников.

Внешними структурными компонентами взаимодействия являются организации, деятельность которых ориентирована на поддержку и помощь МДОУ комбинированного вида в вопросах воспитания, обучения, коррекции развития и восстановления зрения у детей.

Проводимая психолого-педагогическая, лечебно-восстановительная и развивающая работа позволяет обеспечить дошкольникам с нарушением зрения равные стартовые возможности для перехода к школьному обучению.

Можно сделать вывод, что для полноценного развития ребенка с нарушением зрения необходимо создавать развивающую среду, в которой он имеет возможность получать целостное представление об окружающем его мире. Занятия в сенсорной комнате представляют собой современные технологии воспитания детей дошкольного возраста в условиях ДОУ. Сенсорная комната выступает как метод развивающего воздействия, в основе которого лежит принцип обучения от целого к частному. В условиях искусственной стимуляции сенсорного восприятия средствами специально созданной среды в сенсорной комнате происходит компенсаторное развитие восприятия у детей с нарушением зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буравлева Н.А., Грицкевич Н.К., Игловская Н.В. Инклюзивное образование: первый опыт и проблемы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 3 (6). 2011.

2. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. - М.: ВЛАДОС, 2010.

3. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому. -М.: Издательство Карапуз, 2000.

4. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / под ред.: Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсуповой. - М.: Владос, 2006.

5. Выготский, Л. С. Психология развития человека. -М.: Эксмо. 2006.

6. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения. - М.: Город, 2008.

DEVELOPMENT OF PERCEPTION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE SENSORY ROOM

© 2012

M.V. Kuznetsova, the educational psychologist
Municipal budget preschool educational institution "Kindergarten combined type № 17 "Zdorovyachok", Krasnoyarsk, Zelenogorsk, (Russia)
N.A. Buravljova, candidate of psychological sciences, associate professor of department of psychological and pedagogical education
Tomsk state pedagogical university, Tomsk (Russia)

Keywords: preschool children with visual impairment, the development of perception, correction and development work in a sensory room.

Annotation: For the full development of children with visual impairment developmental need to create an environment in which he is able to obtain a holistic understanding of the world around him. Sensory room helps develop compensatory perception of preschool children.

УДК 372.016: 372.8: 811

МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

© 2012

В.Т. Курбанлы, докторант
Азербайджанский институт учителей, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: культура речи, преподавание в средней школе, обучение родному языку, навыки культуры речи.

Аннотация: Развитие речи в процессе преподавания родного языка имеет важное значение, как для формирования личности, так и повышении культуры речи в целом. В статье рассматриваются основные принципы и методы обучения родному языку в средней школе, обеспечивающие повышение культуры речи учащихся.

Известно, что «на протяжении десятилетий языковая норма предлагалась как доминирующая категория. Именно норма определяла культуру речи до 90-х годов XX века. С ориентацией на норму составляются учебные пособия; литературной нормой руководствуются редакторы и корректоры; неоправданные отступления от нормы воспринимаются как речевые ошибки. В связи с этим перед лингвистами встает задача уточнения традиционных и определения новых параметров языковой коммуникации» [4]. Несмотря на это утверждение, следует отметить, что в условиях развития новых информационно-коммуникационных технологий проблема литературной нормы речи все еще является важнейшей составной частью речевой культуры каждого человека. Основа культуры речи закладывается в социальных институтах, таких, как семья, образование, территориальные общности и т.д.

Культуре речи в современной научной литературе дается следующее определение: «культура речи - это владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения и соблюдать этику общения. В настоящее время в нашей стране культура речи представляет собой раздел языкознания, который занимается проблемами нормализации литературного языка и разрабатывает рекомендации о том, как умело пользоваться русским языком и строить правильную речь» [5]. Имеются многочисленные исследования по совершенствованию обучения чтению, как важнейшей формы восприятия учебного материала, где главным дидактическим требованием является не просто усвоение его, а формирование диалога между обучающим и обучаемым, в том числе и в контексте формирования культуры речи [6].

Помимо этого, не следует забывать о том, что «основной тенденцией современной системы образования является инновационность, которая определяет ее открытость к новому и опережающий характер по отношению к другим сферам человеческой деятельности» [7, с.72].

Одна из целей программы по родному языку - привитие учащимся навыков культуры речи. «Языкознание и культура речи» - это раздел, составляющий очередной этап в обучении родному языку. В средней общеобразовательной школе данный раздел преподают в X классе. Здесь, как и на предыдущих этапах, нормы литературного языка осваиваются в том числе и на уровне норм культурной речи. На данном этапе учащиеся прежде всего получают сведения о путях развития науки о языке, о характерных особенностях устойчивых современных литературных норм. Следует так организовать преподавание этих двух разделов, чтобы нормы литературного языка и культурной речи питали друг друга и способствовали взаимному усвоению.

Исследования показывают, что при обучении данному разделу учащиеся овладевают знаниями об истории языка, теоретическими знаниями, самое большее, на 5-10%, а необходимыми умениями и навыками культурной речи – на 60-70%.

Первичные умения и навыки, зарождающиеся на основе речевой практики преподавания внутриязыковых норм, требуют укрепления со связной речью. Это - главная, развиваемая нами идея, обоснованная Эльконином и Давыдовым и принявшая вид педагогической теории; в нашем опыте - это связка типа «язык - речь - связная речь». Построение обучения родному языку по «норме и культурному образцу» может быть изложено как методология речевого развития, основанная на внутриязыковых связях [1, с. 3-30].

Построение именно такого обучения на указанной научной основе, изложение методики оттачивания языковой нормы речью, превращения ее в правильность, точность, ясность, выразительность речи являются первой, самой актуальной на сегодняшний день задачей. Обращение к нормам литературного языка, как во время чтения, так и во время разговора, редактирование и корректирование текстов не должно оставаться в рамках аналитического мышления, а внедряться в практику.

Наблюдения показали, что во время привития учащимся X класса умений и навыков ясности и плавности речи обязательно следует обучать их и умению корректировать язык с помощью стилистико-грамматических норм литературного языка, а также семантизации - стилистически-лексического чередования. Это способствует усовершенствованию речевой практики. К сожалению, данный метод еще достаточно глубоко не изучен, хотя в этом существует большая потребность. Одна из актуальных на сегодняшний день проблем - проблема богатства речи. Данную проблему можно решить также и в X классе, поскольку до этого класса учащиеся уже овладели соответствующими умениями и навыками обогащения словар-

ного запаса. Предварительно на основе подобранных текстов изложения или сочинения можно выявить богатство речи учащегося.

Известно, что слово в родном языке, безусловно, может найти свой «красивый наряд» в письменной речи. Если письменный язык - это нераскрывшийся бутон, то устная речь подобна благоухающему цветку. Этот цветок делают благоухающим звуки, слова, а также интонация и другие средства риторической выразительности [2, с. 7].

В письменной речи также можно выразить содержание, смысл и идею. Однако насколько полно можно выразить эмоции? Средства, создающие богатство форм выражения, связаны с применением различных эпитетов.

Следовательно, если по возможности включить в средства выразительности письменной речи ясность, плавность и художественную выразительность, присущие устной речи, получится оригинальный текст, имеющий элементы художественно-научного стиля.

Учащимся X класса в качестве примера культурной речи следует предоставить именно такие отрывки. Если по данным текстам проводить упражнения по выразительному чтению, причем тщательно разъяснять учащимся содержание текста, то подобные навыки обязательно проявятся в речи учащихся.

Опыт показывает, что нельзя прививать какую бы то ни было норму речи в отдельности. Не нужно разъяснять определенную норму изолированно от других, наоборот, следует показать, с какими еще нормами она согласуется.

К примеру, учитель должен учесть, что, если текст считается выразительным, целесообразнее будет представить его в качестве примера совершенства, ясности и богатства речи. Если чтение текста отвечает также требованиям интонации, тембра, паузы, ударения и орфоэпии, то подобное чтение также будет способствовать появлению в речи учащихся ясности, плавности, выразительности, а также правильности речи.

Таким образом, прививая нормы, учитель, помимо наиболее важных их сторон, должен стараться напоминать и о том, что эти нормы обладают и обобщающими особенностями.

Одной из причин, препятствующих усовершенствованию устной речи учащихся в соответствии с нормами литературного произношения, связана именно с недостаточной работой над произношением в рамках литературного произношения. В то же время неумение строить обучение нормам в связи и единстве свидетельствует о несерьезном отношении к принципу внутриязыковой связи и единства. Обязанность учителя состоит в том, чтобы дать информацию и показать соответствующие примеры. Именно на него падает ответственность за применение полученных знаний, умений и навыков на практике.

Следовательно, каждая речевая норма, будучи построенной на основе соответствующей нормы литературного языка, так же должна быть закреплена в комплексе на практике и стать привычкой.

Есть также недостатки, связанные с орфоэпией в речи учащихся, которые также непосредственно связаны с недостаточным вниманием к этой стороне обучения.

На что следует обратить внимание, для того, чтобы устранить данную проблему? В этой связи можно отметить следующее:

1. Изучение ударения и орфоэпии начинается с имитации или подражания. Вот почему при подготовке учителя к уроку следует серьезно отнестись к данному вопросу.

2. Следует регулярно наблюдать за устной речью учащихся, вовремя вносить исправления, корректировки, указывать на допускаемые ими орфоэпические ошибки в речи при ответах на уроке.

Предположим, что ученик так отвечает урок: По строению прилагательные бывают трех видов: простые, составные и сложные. Простые прилагательные - прилагательные, которые употребляются без словообразовательных аффиксов, например: *красивый, блестящий, ясный, легкий, отважный, храбрый, широкий, компактный* и т.д.

Составные прилагательные употребляются со словообразовательными аффиксами, например: *вкусный, смелый, преданный, сильный, уважаемый, длинноволосый, каменный»* т.д.

Как видно, учитель должен постараться сделать так, чтобы учащиеся обязательно произнесли данный текст в следующей форме: По строению прилагательные бывают трех видов. *Простые прилагательные, составные прилагательные и сложные прилагательные.*

Простые - это прилагательные с простым и сложным корнем без словообразующих аффиксов. Например: *красивый, блестящий, храбрый, широкий, ясный, смелый, зеленый, желтый* и т.д.

Составные - это прилагательные, которые образуются путем присоединения к корню словообразовательных аффиксов. Например: *дождливый, привлекательный, вкусный, отважный, преданный, сильный, шумный, мясистый, каменный, длинноволосый* и т.д.

Наблюдения показывают, что школьники чаще знают, как следует произносить большинство слов с точки зрения орфоэпии и даже умеют выражать отдельные слова. Однако под влиянием письменной нормы в связной речи они не всегда умеют справиться с этим. Для того чтобы предотвратить данное явление, целесообразно использовать упражнения по выразительному чтению и устного изложению связного текста.

Работа над текстом вовсе не означает прочитать выразительно его содержание. Изложение содержания должен следовать после выразительного чтения (соблюдая нормы правильности, ясности и выразительности).

Не стоит забывать, что развитость языкового обучения измеряется его соответствием требованиям культурной речи. Таким образом, возможности интеграции в культурную речь особенно расширяются в X-X1 классах, т.е. во время преподавания разделов речевой культуры и стилистики. Нужно сделать так, чтобы знание учащимися норм литературного языка, норм культурной речи, а также функционального стиля способствовало развитию их индивидуальных стилистических умений, формированию у них способностей творческого чтения и говора.

Для осуществления данной цели с тем, чтобы выразительное чтение, выразительная речь, орфоэпические пятиминутки получили широкий размах в школах, для наблюдения за формированием культурной речи необходима организация литературно-художественных мероприятий и демонстрация на этих мероприятиях, выступлений перед школьниками мастеров художественного слова; следует усилить активность учителей родного языка и формировать их предприимчивость.

Известно, что в число ценностей модернизации входят культурная самобытность, бережное отношение к оправдавшим себя традициям, отказ от единообразия, вариативность подходов к решению однотипных проблем. Известно также, что в большинстве случаев особенности инновационной деятельности учителя общеобразовательной школы связаны с совершенствованием системы обучения младшего школьника [8, 9, 10], с поиском форм, методов накопления чувственного опыта ребенка.

Мы оцениваем все это, как интегрирующий в культурную речь фактор, действующий с целью усовершенствования методики усвоения родного языка, и приглашаем коллег к сотрудничеству в этой области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эфенди-заде А.Р. Научные основы правильного обучения письму. Баку:
2. Маариф, 1977, 176 с. (на азерб. яз.)
3. Ахмедов Б.А. Пути развития речи учащихся на уроках родного языка. Баку: Маариф, 1967, 110 с. (на азерб. яз.)
4. Ахмедов Б.А. Применение метода исследования в обучении // Азербайджан мектеби, 1983, №6, с. 12-17 (на азерб. яз.)
5. Петрова А.Г. Норма русского литературного языка

и живая речь носителей русского языка на рубеже веков, XX -XXI вв. Автореф. дисс. на соиск. уч.степени канд. филол. Наук, М.: 2004, 24 с.

6. Солдатова Н.А. Сопоставительный анализ проблем культуры речи в России/СССР и Франции 1900-1940-х гг. Автореф. дисс. на соиск. уч.степени канд. филол. Наук, М.: 2004, 23 с.

7. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 329-330.

8. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.

9. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.

10. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 319-321

METHODS OF IMPROVEMENT OF LANGUAGE CULTURE IN TEACHING MOTHER TONGUE

© 2012

V.T. Kurbanli, doctoral student
Azerbaijan Teachers Institute, Baku (Azerbaijan)

Keywords: speech, teaching in high school, learning the native language skills of speech.

Annotation: Speech development in the teaching of the mother tongue is important for identity formation and improvement of language culture in general. The article deals with the basic principles and methods of teaching the native language in high school, providing increase of speech students.

УДК 371.311.1

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

© 2012

Е.В. Кухаренко, кандидат технических наук, доцент кафедры строительства и дизайна
Н.С. Раковец, преподаватель кафедры строительства и дизайна
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: индивидуализация; обучение; управление; моделирование.

Аннотация: Индивидуализация в условиях группового обучения, являясь одной из основных проблем обучения в условиях рынка, требует серьезного исследования с позиций планирования, методов, методик обучения, методического и ресурсного обеспечения учебного процесса.

Вопросы индивидуализации обучения являются областью интересов различных направлений исследований, как психолого-педагогических, так и управления процессом обучения и моделирования. Реально возможность (или необходимость) выбора обучаемыми образовательной траектории не столько облегчает, сколько усложняет задачу приобретения требуемых профессиональных компетенций.

Выбор, сам по-себе, при решении даже самой простой задачи, существенно увеличивает уровень энтропии «решателя» и не позволяет сразу приступить к реализации информационных процессов, приводящих к достижению поставленной цели. И для формирования условий снижения энтропии возникает еще одна – дополнительная, зачастую не менее сложная - задача определения недостающих параметров постановки задачи для отыскания решения.

В случае синтеза образовательной траектории выбор дисциплин для изучения ставит перед обучаемым проблему определения конечного результата в условиях неопределенности, таким образом, каждый студент фактически должен на каждом этапе обучения решать задачу оптимизации конечного результата, полагаясь лишь на имеющуюся на данный момент информацию о профессиональной деятельности. Однако, выбор реализуется благодаря привлечению к решению задачи дополнительной информации – мнение родителей, знакомых, однокурсников и т.д.

Таким образом, говорить об индивидуализации обучения на абсолютном, абстрагированном уровне, не имеет смысла по причине реально существующих объективных факторов, предполагающих в любом случае объединение обучаемых в группы. Следовательно, необходимо исследовать все положительные и отрицательные стороны как группового, так и рндивидуального обучения – есть ли необходимость стремиться к обучению так называемого «штучного» специалиста, или обучать надо таки в группах, в таком случае возникают вопросы планирования учебного процесса с учетом наиболее эффективных его параметров.

Один из подходов к планированию усваиваемого объема материала – балансовый [1] – предполагает, что нормативное количество учебных часов, выделяемых на курс, должно соответствовать возможности студентов освоить в выделенное время определенный объем знаний. Если известна продуктивность обучения и задано количество учебных часов, то основной задачей балансового метода является определение доступного для освоения объема знаний как произведение продуктивности на количество часов.

Практическое применение балансового метода требует решения по крайней мере двух серьезных психолого-педагогических задач. Первая задача связана с определением объема знаний, содержащегося в рассматриваемом учебном курсе и выраженного в приведенных понятиях. Вторая задача - это определение продуктивности усвоения знаний. Продуктивность обучения отражает возможности усвоения знаний «средним» студентом в ходе конкретных учебных занятий. Однако моделирование, ориентированное на использование средних параметров, не позволяет утверждать достоверность даже предполагаемых результатов педагогической деятельности.

Следовательно, основной задачей современного образования является не только и не столько определение оптимального объема материала для изучения, сколько создание таких условий обучения, при которых каждый студент со своим, индивидуальным, уровнем продуктивности, сможет обучаться в группе. Один из методов формирования таких условий – выведение образовательной системы из состояния равновесия, при сохранении требуемого уровня устойчивости. В состоянии равновесия любая система «слепа», тогда как в сильно неравновесных условиях она обретает способность воспринимать различия во внешнем мире и «учитывать» их в своем функционировании. При переходе от равновесных условий к сильно неравновесным система переходит от повторяющегося и общего к уникальному и специфическому [2].

Групповое по факту обучение, однако, приводит к необходимости соблюдать образовательный баланс – невозможно обучать более одного студента (или ученика, магистранта) в условиях существования учебно-методических комплексов без учета вариативности содержания обучения. Для реализации возможности учета индивидуальных параметров продуктивности все программы по дисципли-

нам должны быть проанализированы с трех позиций: знания, без которых невозможно обойтись в повседневной жизни (функциональная грамотность); фундаментальные идеи, о которых надо иметь представление; знания, которые нужны не всем (они потребуются только тем, кто будет заниматься дальше, по определенному профилю либо для углубленного изучения дисциплины).

При таком подходе методические материалы принципиально отличаются от «обычных» и требуют не только серьезной разработки, но и высокого уровня владения методиками обучения от педагога. Кроме того, должен учитываться и формироваться достаточно высокий уровень мотивации обучаемых для приобретения необходимых компетенций без дополнительного стимулирования. То есть, обучаемый должен иметь однозначно трактуемый перечень компетенций, определяющих сферу его интересов в профессиональной деятельности – «я буду изучать это потому, что мне это нужно для получения профессии».

Тогда будем рассматривать индивидуализацию обучения как способ организации процесса обучения – любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся: от минимальной модификации и групповом обучении до полностью независимого обучения; варьирование форм, целей, методов обучения и учебного материала; использование индивидуального обучения по всем предметам, по части предметов, в отдельных частях учебного материала.

Тогда необходимо учитывать индивидуальный «коэффициент обучаемости» L, равный произведению индивидуального коэффициент восприятия информации на индивидуальное время запаздывания в восприятии информации. В диапазоне значений $L \in [0{,}4;\ 1]$ (характеристика «среднего» обучаемого) время усвоения оптимальной порции информации является минимальным, достигается максимальная точность в восприятии входной информации, в случае модели белого шума для флуктуаций запаздывания возникает наименьшая дисперсия ошибки восприятия входной информации.

Уточненная модель характеризуется учетом нелинейного характера изменения коэффициента восприятия от объема накапливаемых в процессе обучения знаний. Известно, что коэффициент усвоения в процессе обучения хорошо аппроксимируется логарифмической зависимостью от количественной характеристики усвоенной в процессе обучения информации [3].

Таким образом, уменьшение количесвенных показателей уровня знаний ниже некоторого индивидуального уровня невозможно (при этом каждый обучаемый обладает собственным таким уровнем), кроме того, все последующие знания могут быть получены только на основании ранее приобретенных.

Получается, исходя из описанных положений, оптимальный способ организации обучения – итеративное научение, основанное на повторении попыток изучить элемент, уровне имеющегося навыка, начальном уровне владения компетенциями, предполагаемом конечном уровне овладения компетенциями, скорости научения. Тогда результат обучаемого – суммарный объем работ, успешно выполненных за несколько периодов времени, который можно считать тем «опытом», который приобрел обучаемый, то есть его «эффективным внутренним временем» (прошедшим с момента начала обучения и потраченным на обучение). При фиксированном суммарном объеме работ уровень освоения комптенций определяется однозначно и не зависит от того, как объемы работ распределены по периодам времени. Поэтому задача максимизации уровня знаний при фиксированном суммарном объеме работ в рамках рассматриваемой модели не имеет смысла [4].

Имеет смысл постановка задачи обучения в одном из следующих контекстов:

- отыскание оптимальной траектории при фиксированном суммарном объеме работ и результате обучения;
- отыскание минимального времени обучения при заданном начальном уровне владения компетенциями и фиксированном суммарном объеме работ;
- отыскание оптимальной траектории при фиксированном времени обучения и суммарном объеме работ, максимизирующей результат обучения.

ком аспекте наиболее интересной является задача: за фиксированное время и при фиксированном объеме учебного материала так распределить его во времени, чтобы максимизировать «объем усвоенного материала» (максимизировать «качество обучения»). В условиях индивидуального обучения решение такой задачи представляет собой подбор методик и методов обучения таким образом, чтобы для каждого элемента изучаемого материала максимизировать результат на каждом этапе обучения. Другими словами, оптимальной стратегией обучения одного студента является увеличение объема работ со временем, причем, чем выше скорость обучения, тем более «выпуклой» является оптимальная траектория обучения.

Совершенно по-иному выглядит решение указанной задачи в условиях «массового обучения», так называемая «массовая индивидуализация» - способность удовлетворять конкретные потребности и желания отдельных индивидуумов за цену, не превышающую цены массово производимых товаров и услуг, которые лишь усредняют требования множества потребителей большого рыночного сегмента. Именно такие условия диктует рынок – даже при необходимости обучить одного специалиста, готового к решению уникального перечня задач, кто-то должен полностью оплачивать и устанавливать экономическую эффективность таких решений в процессе обучения.

Кроме того, результаты модельных экспериментов [4] утверждают о неэффекивности обучения одного студента – он овладевает лишь тем перечнем методов и способов решения поставленных задач, которые присущи ему по стилю мышления. Можно утверждать, что индивидуальное обучение дает приемлемый результат лишь при высоком начальном уровне знаний и существенно высоком уровне мотивации обучаемого.

В то же время, групповое (массовое) обучение внедряет в управление процессом обучения еще и передачу опыта не только от педагога обучаемому, но и от одного обучаемого другому обучаемому. В свете такой постановки задачи целесообразно утверждать, что результат обучения зависит не только от уже указанных параметров (методов, методик, объема материала, времени изучения, уровня знаний, скорости усвоения), но и от эффективности передачи опыта между обучаемыми [5-9].

Для педагогики не является открытием тот факт, что в группе студентов, решающих задачи вместе, помогающих друг другу в освоении материала, результат обучения выше. Такой вывод подтверждается тем, что обучаемый приобретает не только знания и умения, передаваемые преподавателем, но и методы решения задач, перенимаемые им от сокурсников.

В таком случае возникает еще один вопрос, влияющий на результат обучения – численность обучаемых в группе, при чем уровни начального владения компетенциями совсем не обязательно у всех членов группы похожи. Практика показывает нерациональность проведения занятий для развития деятельностных навыков при большой численности обучаемых, при этом понятие «большого количества студентов» в группе различается в зависимости от развиваемых компетенций и структурированности материала.

Таким образом, индивидуализация обучения процесс неоднозначный, требующий серьезных исследований с точки зрения педагогов, психологов, требующий моделирования как с эмпирических, так и теоретических позиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванов А.А. Балансовый метод в обучении // Материалы Всероссийской междисциплинарной конференции «Технологии индивидуализации обучения в вузе» Современная гуманитарная академия, Москва, 2007.

2. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый

диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

3. Солодова Е.А., Антонов Ю.П. Математическое моделирование педагогических систем. Сборник трудов XII Международной конференции «Математика. Компьютер. Образование» Ижевск. Научно-издательский центр «Регулярная и хаотическая динамика», 2005, Том 1, 332 с., с. 113-121.

4. Новиков Д.А. Модели обучения в процессе работы. Управление большими системами / Сборник трудов. Выпуск 19. М.: ИПУ РАН, 2007. – 237 с. 5-23.

5. Кухаренко Е.В. Модели коэффициентов функции забывания // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 59-62.

6. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В., Пустовалова В.Г. Организация самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 87-90.

7. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.

8. Саутова Т.А. Ситуативное обучение иноязычной речи // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 92-94.

9. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.

INDIVIDUALIZATION OF LEARNING: THEORY AND PRACTICE

© 2012

E.V. Kukharenko, candidate of technical sciences, associate professor of the chair of construction and design
N.S. Rakovets, tutor of the chair of construction and design
North-Kazakhstan state University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: personalisation; training; management; modeling.

Annotation: Personalisation in the conditions of the training group, being one of the basic problems of education in the conditions of the market, requires serious study with planning approaches, methods, techniques of training, methodological and resource provision of educational process.

УДК 378

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2012

Л.М. Лебедева, кандидат педагогических наук, директор
МОУ школы № 59, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: развитие профессионального потенциала; повышение квалификации педагогов; диагностико - технологическое обеспечение; образовательная технология.

Аннотация: В статье вопросы профессиональной деятельности педагогов, способных обеспечить современное содержание образовательного процесса и работать, используя современные образовательные технологии.

Современное образование характеризуется смещением акцентов со знаниево – ориентированного к компетентностному подходу, поэтому одним из приоритетов российской системы образования становится достижение нового образовательного результата – формирование ключевых компетентностей у учащихся, которое невозможно обеспечить без формирования соответствующих компетентностей у педагогов.

В связи с этим существенно возрастают требования к профессиональному уровню педагогов. Повышение профессионализма педагогов должно быть построено на освоении и внедрении в образовательный процесс новых образовательных технологий, позволяющих обеспечить повышение результативности педагогической деятельности. Современный педагог должен иметь глубокие теоретические знания, уметь эффективно применять на практике новые технологии обучения, обеспечивающие непрерывность профессионального роста и конкурентоспособность на образовательном рынке труда.

Вместе с тем, отстающая от реальных потребностей отрасли система переподготовки и повышения квалификации педагогов, не позволяет осуществить развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание образовательного процесса и работать, используя современные образовательные технологии.

Высокие требования к профессиональной подготовке педагога на современном этапе развития образования обусловлены изменением его роли и функции в образовательном процессе; внесением существенных корректив в содержание обучения; появлением и внедрением в образовательный процесс современных педагогических технологий.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в теории и практике накоплен значительный материал по проблемам развития профессионального потенциала педагога. В работах В.К. Дьяченко, А.С. Границкой, М.Т. Громкова, И. Унт, В.В. Фирсова и др. сформулированы теоретические положения, определены специфические условия подготовки педагогов, разработаны эффективные методы развития процесса профессионального творчества в системе повышения квалификации педагогов.

Принципиально новые подходы к профессиональной подготовке педагогов нашли отражение в работах В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, Э.Ф. Зеер [1], В.М. Монахова, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина, Б.С. Гершунского, Л.В. Макаровой, А.К. Марковой, И А. Зимней и др.

Вместе с тем при несомненной теоретической и практической значимости данных исследований следует отметить недостаточную разработанность теоретических и научно-методических основ процесса управления формированием готовности педагогов к использованию в образовательном процессе современных педагогических технологий.

Изучение деятельности педагогов различных ступеней образования показывает, что при большом количестве применяемых педагогами на уроках новых приемов, способов и методик обучения, использование в образовательном процессе современных педагогических технологий крайне ограничено из-за недостаточной профессиональной подготовки педагогов и обеспеченности необходимыми дидактическими средствами для внедрения технологий в образовательный процесс и отслеживания результатов их апробации.

В условиях модернизации образования требуются изменения в управлении процессом формирования готовности педагогов к использованию технологий.

Управление – это функция, вид деятельности по руководству людьми в самых разнообразных социальных организациях. В современной практике управления часто используется зарубежный синоним понятию «управление» - менеджмент [2].

Менеджмент в упрощенном понимании – это умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, и мотивы поведения других людей.

В настоящее время проблема системной работы по управлению формированием готовности педагогов к использованию технологий и по управлению формированием готовности педагогов к использованию технологий остается открытой.

Если рассматривать процесс формирования готовности педагогов к использованию технологий как социально – производственную систему, то управление данной системой имеет ряд важных отличий. Эта существенная специфика связана с характером управленческих целей. Эти цели не обладают в необходимой степени свойствами конкретности, реальности и контролируемости [3]. Поэтому необходимо в большей степени обращать внимание на деятельностный аспект при использовании педагогами образовательных технологий [4].

В связи с вышеизложенным, основной задачей является изучение состояния профессиональной деятельности педагогов в аспекте готовности к применению образовательных технологий.

Рассмотрение методологических проблем подготовки педагогов в вузах, ссузах и в системе повышения квалификации убеждает, что в обучении продолжает доминировать знаниевая модель получения образования, отсутствует установка на понимание собственной функции и формирование педагогической позиции, отсутствует компетентностный, системный подход и технологичность, что привело к неумению педагогов ориентироваться в выборе технологий при организации образовательного процесса.

Изучение педагогической, психологической и методической литературы по исследуемой в работе проблеме помогло определить методологические предпосылки, которые позволили сформулировать основное направление повышения уровня профессиональной деятельности педагогов – обучение технологическим, диагностическим и психологическим основам в рамках системы повышения квалификации [5, 6].

Принципиальное отличие новых подходов можно представить, исходя из методологической структуры педагогического процесса, где цели, средства и методы обусловлены позицией. Пассивная позиция сменяется совместной деятельностью, сотрудничеством, ориентация на процесс сменяется ориентацией на результат, методы обуславливают результат как приращение в сознании каждого, в его потребностях, нормах, способностях. В этом аспекте была рассмотрена теория и методика подготовки педагогов в рамках системы повышения квалификации с целью обеспечения ее перевода в технологический процесс с получением гарантированного результата [7].

Это обусловлено тем, что педагогическая практика свидетельствует о характерной особенности результативности педагогической деятельности, - статистика результатов ЕГЭ «пилотных» регионов страны, работающих в режиме эксперимента, показывает, что далеко не все выпускники образовательных учреждений получают положительные отметки, т.е. государственная экспертиза в виде ЕГЭ не подтверждает достижение выпускниками стандарта. Одной из таких причин является то, что в образовательной практике отсутствует диагностико - технологическое обеспечение результативности профессиональной деятельности педагога, а также системное управление процессом повышения квалификации.

Изучение затруднений педагогов по использованию в образовательном процессе технологий проведено в трех плоскостях: практической, исследовательской и проектировочной. Основная причина затруднений - несоответствие между требованиями профессионально - педагогической деятельности и уровнем подготовленности к ней, когда доминирующая роль отводилась методическому аспекту и знаниевой модели получения образования [8, 9, 10].

Реализация технологического аспекта и применение компетентностного подхода к обучению педагогов позволяет развить потенциал профессиональной деятельности и творчества, подготовить его к использованию образовательных технологий. В целях совершенствования подготовки педагога в процессе обучения необходимо отразить не только технологичность процесса осуществления подготовки учащихся к достижению ими государственных стандартов, но и внесение в него авторских новшеств и своего индивидуального почерка.

В соответствии с этим было выделено шесть основных структурных компонентов (блоков), определяющих результативность профессиональной деятельности педагога: мотивационно – целевую, технологическую, психолого - педагогическую, дидактическую, диагностическую и инновационную, где мотивационно – целевая обеспечивает результирующие показатели обучения, технологическая - его компетентность в последовательности подготовки учащихся к достижению ими государственных стандартов, психолого-педагогическая – знание психических процессов формирования определенных умений и качеств, дидактическая – использование и применение средств, повышающих эффективность профессиональной деятельности, диагностическая – применение нормирования и дозирования, инновационная – внесение личностных педагогических нововведений и подходов в реализации.

При изучении особенностей профессионально – педагогической деятельности было выявлено, что педагогическая деятельность характеризуется двумя типами отношений: субъект – субъектными и субъект – объектными. Они образуют целостную структуру, ядром которой является педагогическое взаимодействие. Чтобы обучение стало средством личностного роста обучаемых и обучающего, педагогу в общении следует быть фасилитатором – человеком, помогающим проявлению инициативы, самостоятельности и ответственности обучаемых. О развитии именно этих качеств идет речь в Концепции модернизации образования. Для этого педагогу необходимо овладеть не только педагогическими, но и психологическими технологиями.

Еще одной важной подструктурой личности педагога является профессиональная компетентность. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональное развитие [11, 12, 13]. Продуктивным способом актуализации профессионально – педагогического потенциала может стать развитие ключевых квалификаций, представляющих собой совокупность профессионально – значимых знаний, умений, навыков, свойств и качеств. Эти квалификации определяют профессионализм педагогов, инновационный характер их деятельности, позволяют преодолеть профессионально обусловленные деформации и кризисы личности.

Значит, актуальным становится поиск психолого – педагогических технологий развития ключевых квалификаций путем включения педагогов в инновационную деятельность, в том числе посредством использования образовательных технологий. В последнее время типичным становится явление, когда применяются лишь элементы различных педагогических технологий, что ведет к нарушению технологической цепочки, недостижению запланированного результата и свидетельствует об отсутствии целенаправленной работы по применению технологий в образовательном процессе.

Обновление всех сторон жизнедеятельности школы предъявляет новые требования к профессиональному уровню педагогических кадров, владению ими необходимыми теоретическими знаниями, а также применению

современных организационных и технических приемов построения деятельности на уроке, что обусловливает серьезные перемены в системе подготовки учителя [14].

В связи с актуальностью обозначенных проблем педагогами-практиками востребована прикладная педагогика, та часть общей педагогики, которая отвечает на вопросы: как, каким образом обеспечивать реализацию педагогических положений в практической жизни школы, детского коллектива, каждого школьника.

Сегодня термин «технология» стал актуальным и уверенно входит в нашу педагогическую действительность, и не только термин, но и сам операционный процесс. Педагоги-практики и ученые сегодня продолжают поиск такого построения учебного процесса, который бы безотказно обеспечивал успех в руках рядового педагога и был эффективным в условиях массовой школы, поиск таких дидактических средств, которые могли бы превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом.

Необходимость технологической подготовки означает развитие педагогической мысли в осознании проблемы необходимости дальнейшего совершенствования профессионализма педагога. В системе его подготовки недоставало очень существенного звена, операционного аспекта, обеспечивающего результативность педагогических воздействий на воспитанников и в целом воспитательного процесса.

Таким образом, технологическая подготовка является тем педагогическим феноменом, который сосредоточивает в себе возможность решения триединой задачи: помочь педагогу овладеть теоретико-методологическими, методическими, психолого-педагогическими и операционными основами воспитательного процесса, воспитательного воздействия и взаимодействия, передать эти знания и умения своим воспитанникам, а главное - помочь в личностном совершенствовании самого педагога-воспитателя, формировании в нем таких качеств, как гуманность, толерантность, искренность, креативность, которые востребованы сегодня в деятельности педагога [15-21].

Выявленные проблемы свидетельствуют о необходимости управления процессом обучения педагогов формированию готовности использовать образовательные технологии в практической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебное пособие. – М.: НПО МОДЭК; МПСИ, 2003. – 480 с.
2. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003. – 183 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика профессионального образования. - М.: Академия, 2004. – 368 с.
4. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.
5. Зайцев В.Н. Практическая дидактика. Учебное пособие. Для педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников образования. – М.: Народное образование, 1999. – 224 с.
6. Зайцев В.Н. Диагностико - технологическое управление процессом обучения // Народное образование. – 2000. – № 7. - с. 70 - 77; № 8. - с. 84 - 92; № 9. - с. 62 - 70; - 2001. - № 2. - с. 12 -26; - № 5. - с. 72 - 84; - № 6. - с. 82 – 90.
7. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.
8. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.
9. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 102-105.
10. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 319-321.
11. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.
12. Лацко Н.А. Психологические основания формирования экономической компетентности у будущих учителей как фактора их профессионального саморазвития // Вектор науки ТГУ. 2012. №3. С. 234-236.
13. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. №1. С. 345-348.
14. Пудовкина Н.Г. Обеспечение качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 356-358.
15. Клочкова Г.М. Педагогические условия формирования креативной образовательной среды // Вектор науки ТГУ. 2011. №3. С. 307-309.
16. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. №4. С. 200-209.
17. Ярыгин О.Н., Рудаков С.С. Креативность в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №2. С. 347-352.
18. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2003. – 23 с.
19. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 329-330.
20. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. № 24 (29). С. 96-100.
21. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.

CONTROLLERS READINESS OF TEACHERS TO USE IN EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

© 2012

L.M. Lebedeva, candidate of pedagogical sciences, director
MEI school № 59, Togliatti (Russia)

Keywords: development of professional capacity, professional development of teachers; Diagnostics - technological support, educational technology.

Annotation: The article questions the professional activities of teachers able to provide the current content of the educational process and work, using modern educational technology.

УДК 371.134

© 2012

УЧЕНИЕ ДЛИНОЮ В ЖИЗНЬ

В.В. Максименко, заместитель директора по УВР
Средняя общеобразовательная школа № 3, Москва (Россия)

Ключевые слова: учение длиною в жизнь, андрагогика, семинар, профессиональное развитие учителя, заповеди творческой личности

Аннотация: В статье говорится о необходимости непрерывного образования современного человека. Используя основные положения андрагогики, анализ специальной литературы, рассмотрение одной из наиболее распространенных форм обучения взрослых - семинара, конкретных результатов психологических исследований 117 учителей различных школ Москвы, доказывается актуальность темы профессионального развития современного учителя.

В последнее десятилетие во всем мире получила широкое распространение идея непрерывного образования. Страны Европейского Союза обсуждают один из своих основополагающих документов – «Меморандум непрерывного образования», который должен заложить фундамент для «учения длиною в жизнь» (lifelong learning) как неотъемлемого права каждого гражданина Европы[1].

Почему же именно в наше время эта проблема приобрела особую актуальность?

Во-первых, это связано с объективной потребностью постоянно осваивать новые технологии, неудержимо навязываемые нам научно-техническим прогрессом. Если еще вчера компьютер был чем-то вроде ракеты, о которой все знали, но видели только по телевизору, то сегодня практически в каждой организации он становится столь же привычным, как и калькулятор. Вслед за ним к нам приходит электронная почта, Интернет, новые электронные программы, и если мы не будем готовы их принять и признать, очень скоро мы окажемся на обочине не только профессиональной, но и общественной жизни.

Во-вторых, это усложнение социальной среды, а именно необходимость все время делать осознанный выбор. Если раньше нас не волновало, за какого кандидата голосовать, в какой банк вкладывать свои деньги и в какую школу отдать ребенка – выбора просто не было, то сейчас мы имеем многообразие предложений. И чем более информирован и образован будет человек, тем более осознанно он будет делать свой выбор, основывая его не на яркости рекламы и красивости фраз, а на собственных убеждениях и знаниях.

В-третьих, стала очевидной предпосылка необходимости постоянного образования, особенно неформального образования – это новые нравственно-этические требования, предъявляемые современным обществом. В период изменения устоявшихся нравственно-психологических норм значительно повышается роль нравственности в общественной жизни, заметно усиливается внимание общества к проблемам воспитания патриотизма, борьбы с социальными пороками, соблюдения законов, уважения прав и выполнения обязанностей граждан, укрепления семьи, развития здорового образа жизни, сохранения окружающей среды и т.п. Отсюда острая постановка проблем воспитания, гражданского образования не только подрастающих поколений, но и взрослых людей.

В этом же ряду стоит и проблема удовлетворения все возрастающих потребностей отдельного человека в развитии собственной личности, т.е. обучение взрослых в целях самосовершенствования и самореализации, иначе говоря, реализация способностей человека становиться всем, чем он захочет, достигать своих целей, проявлять свою общечеловеческую и личностную сущность.

Повышение квалификации относится к системе образования взрослых. Педагогическая наука «андрагогика» изучает теорию обучения и психологию обучения взрослых. Эта наука исходит из следующих положений: во-первых, ведущая роль в процессе обучения принадлежит самому взрослому, во-вторых, обучение происходит в процессе совместной деятельности обучающихся. Предполагается что у взрослого обучающегося уже есть психические качества такие, как осознание себя как самостоятельной самоуправляемой личности, обладание запасом жизненного, профессионального, специального опыта, который является важным источником его обучения, стремление с помощью учебы решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей, а также стремление к безотлагательной реализации полученных в обучении знаний, умений, навыков и качеств. Образование взрослого выполняет по отношению к нему роль социальной защиты, ибо образованный человек приобретает большую внутреннюю свободу действий, решений, поступков, менее привязан к среде, меньше скован стереотипами и предрассудками, более мобилен.

Выступая в 2010 году на мировом политическом форуме «Современное государство: стандарты демократии и критерии эффективности» в Ярославле, Д.А. Медведев отметил роль высокого уровня культуры для развития демократического государства. «Чем образованнее человек, чем выше уровень его культуры, тем он свободнее в своих суждениях и самостоятельнее в своих позициях. Свободное демократическое общество - это всегда общество образованных, высококультурных людей»[2].

Повышение потребности в своем непрерывном образовании, длительность использования новых знаний, уточнение представления о себе как о профессионале, усиление авторства своей дальнейшей профессиональной жизни, рефлексия на процесс повышения квалификации, удовлетворенность его результатами, рефлексия на решение новых проблем в профессии, а также сохранение собственной индивидуальности при усвоении чужого опыта – все выше перечисленные характеристики являются результатами успешного процесса повышения квалификации учителя.

В 1987 году на XV сессии Комиссии европейских министров образования были выработаны основные принципы организации повышения квалификации учителей, которые заключались в следующих положениях: оно должно быть непрерывным, чтобы постоянно держать учителей в курсе новых достижений педагогической науки; всесторонним, т.е. охватывать различные области научного и педагогического знания; иметь определенную организационную структуру и гибкие формы; предоставляться различным категориям педагогического коллектива.

Анализ литературы позволяет выделить несколько экспериментально апробированных путей повышения эффективности труда учителей:

- усовершенствование учебного процесса в педагогических институтах и университетах (Е.П. Белозерцев, Н.В. Кузьмина, З.А. Решетова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.Д. Шадриков, В.В. Рубцов и др.);

- совершенствование психолого-педагогической подготовки учителя (В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, П.А. Просецкий, И.И. Ильясов, И.А. Зимняя и др.);

- организация всевозможных психотренингов, совершенствующих профессиональную компетентность учителя (Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, А.У. Хараш, Е.Ю. Иванова, Т.С. Яценко, Х. Миккин, И.В. Вачков и др.).

Одна из наиболее распространенных форм обучения

взрослых – семинар, который понимается как короткий учебный курс, посвященный какой-либо теме или проблеме[3]. Во время обучения на семинаре предполагается активность и личная заинтересованность слушателей, их способность наряду с организаторами «привносить» нечто существенное в содержание курса; участники семинарской группы всегда рождают идеи и создают нечто новое – продукт, проект, вещь. Участие в семинаре далеко не всегда означает решение проблемы, чаще всего участник получает своеобразный заряд, импульс, который помогает сориентироваться, определить приоритеты, наметить новые задачи и вместе с единомышленниками обсудить пути их решения.

Вид семинара	*Цель*
Профессиональный	Новые знания, информация, обмен опытом
«Корпоративный»	Анализ текущей ситуации, выработка новых подходов к деятельности
«Мастер – класс»	Все этапы создания какого-либо продукта, проекта
Экспериментальный	Знакомство с каким-либо методом работы и освоение его на практике, оценка

В практике проведения обучающих семинаров для взрослых сегодня уже существует довольно большой набор необходимых методик и приемов.

Выделяют следующие этапы проведения семинара:

Первый этап – начало работы и знакомство участников семинара. Методики, используемые на этом важном этапе работы, не только помогают создать необходимую атмосферу открытости и сотрудничества, но и способствуют успешному поиску новых знаний и эффективности совместной творческой работы.

Второй этап – работа по овладению теоретической основой изучаемой проблемы. На этом этапе в центре внимания участников – анализ изучаемого вопроса, презентация теоретических основ предлагаемой технологии. Для более глубокого восприятия информации используются наглядные и другие раздаточные текстовые материалы.

Третий этап – практическая работа. Знакомство участников семинара с практическими основами изучаемой темы. На этом этапе работы используются активные методы обучения, которые позволяют участникам семинара, прежде всего, более глубоко проникнуть в изучаемую тему.

Четвертый этап – рефлексия, осмысление приобретенного опыта. Этот этап является самым важным, так как именно здесь осуществляется активное осмысление не только теории или чужого опыта, но и возможности его использования в собственной деятельности.

Завершающий этап. Подводя итог, руководитель семинара предлагает каждому коротко сформулировать в одной фразе свои впечатления. Эти высказывания являются не только оценкой работы, но и определяют содержание и логику последующих семинаров.

Учитель лишь до тех пор способен содействовать образованию других, пока он продолжает работать над собственным образованием. Обучая других, учитель беспрерывно учится, овладевая новыми знаниями и умениями, повышая свою специальную, педагогическую и методическую подготовку. «Учитель — не только учитель, но и ученик,— говорил М. И. Калинин.— Учитель отдает свою энергию, кровь, все, что у него есть ценного, своим ученикам, народу. Но, товарищи, если сегодня, завтра, послезавтра вы будете отдавать все, что у вас есть, и не будете при этом снова и снова пополнять свои знания, силы, энергию, так ведь у вас ничего не останется. Учитель, с одной стороны, отдает, а с другой стороны, как губка, впитывает в себя, берет все лучшее от народа, жизни, науки, и это лучшее снова отдает детям»[4].

Важным условием, обеспечивающим творческую работу учителя, является изучение и обобщение им передового педагогического опыта. К. Д. Ушинский справедливо указывал, что передается не сам опыт, а мысль, выведенная из опыта[5]. В связи с этим учителю необходимо вдумчиво присматриваться к отдельным проявлениям нового, прогрессивного в работе других учителей, как по литературным источникам, так и по непосредственным наблюдениям, подвергать критическому самоанализу свою деятельность и применять в ней с учетом конкретных условий наиболее эффективные способы обучения и воспитания. Учебно-воспитательная деятельность учителя не может ограничиваться проведением уроков. Она обязательно дополняется разнообразной внеклассной работой, в которой учитель выступает в качестве классного руководителя, руководителя различных кружков, секций, клубов и т.п. Понятно, что такая деятельность требует от учителя широкого кругозора, высокого уровня общей культуры. Учителю в работе с детьми приходится встречаться с различными проблемами науки и техники, литературы и искусства, спорта. Конечно, он не может в равной степени глубоко знать все то, что интересует его учеников, но известный минимум необходимых сведений в его арсенале должен быть. Поэтому важно, чтобы в некоторых определенных отраслях знаний и умений, учитель, кроме своей специальности, ориентировался бы особенно хорошо; на этой основе он может успешно организовать внеклассную воспитательную работу с детьми.

Оценка педагогической квалификации учителя, поиск наиболее эффективных моделей обучения, в том числе и самих учителей - эти проблемы стоят в новом тысячелетии. Слабым утешением может служить только то, что мы не одиноки, поскольку нет ни одной страны в мире, где образовательная система не испытывала в настоящее время серьезных проблем. Все изменения несостоятельны, потому что истоки этих проблем - не социально-экономического, а морально-этического характера. Поэтому решать их следует иными средствами. В каждой школе есть творческие люди, которые стремятся к профессиональному росту, Именно они помогают своим ученикам преодолеть отчуждение от школы, благодаря им воспитанники идут на уроки с интересом и удовольствием, а не с отвращением и страхом. Этим творческим учителям удается не только сделать образование более эффективным, но и получать удовольствие от своей работы.

Можно рассмотреть в качестве примера конкретные результаты психологического исследования. Был проведен ряд психологических тестов со 117 учителями различных школ Москвы. Тесты были несложные, даже немного наивные, но при серьезном отношении к результатам было над чем подумать. Предложенные методики самооценки независимо от их специфики и разновидностей позволили каждому учителю получить новую информацию о самом себе. Но человек – сложная система, поэтому, оценивая себя сознательно, он может выявить качества, о существовании которых он имел лишь смутное представление. Научная методика позволила учителям получить новую информацию о самом себе. Были обобщены результаты и получились следующие итоги:

- по опроснику «Легко ли с Вами?»[6]: 13% учителей, оценивая себя, завышают стандарты, поэтому постоянно находятся в напряжении, в 80% опрошенных таится некоторый снобизм, но они его умело держат под контролем, и только 7% чувствуют себя хорошо в любом окружении.

- по опроснику «Каков Ваш возрастной потенциал?»[6]: у 73% учителей по результатам получилось, что они сохранили много стимулов к нормальной жизни. Они открыты, оптимистичны, доброжелательны, общительны, их энтузиазм заразителен, и людям нравится быть в их обществе. 27% учителей, участвующих в тестировании, принесли в жертву некоторые свои черты по дороге к зрелости. Ответственность и стрессы уменьшили их способность радоваться.

- по опроснику «Как вы относитесь к критике?»[6]: 38% учителей по-деловому относятся к критике, достаточно спокойно ее воспринимают, мужественно и открыто

признают свои ошибки. Хорошее знание своего дела, уверенность в правильности выбранной профессии, позволяют им не заботиться о личном авторитете, а помнить лишь о пользе дела. 62% терпимо относятся к критике, считают ее допустимым элементом управленческой жизни, но в то же время, им не чуждо чувство обиды, желание «насолить» критикам, оправдать свои ошибки. И, к большому счастью, по данной методике нет ни одного опрошенного учителя, отношение к критике которого была больше негативной, чем позитивной, который критикуя других, или когда его критикуют, утрачивает чувство меры.

- по опроснику «Успех»[6]: 11% проявляют активность, но им вряд ли удается реализовывать свои замыслы. 87% учителей благоприятствует успех, однако, для этого нужно приложить усилия, и только активность 2% опрошенных учителей похвальна, они двигаются к успеху.

Были проведены и другие опросники, получены дополнительные результаты для размышления, но напрашивался один важный вывод: при современном развитии системы образования, работая в профессии учителя, обязательно нужно учитывать психологические характеристики, рекомендации для повышения качества образовательного процесса в школе. Конечно никто не предлагает учителю кардинально менять свое жизненное кредо, но вносить коррективы, небольшие изменения по прошествии времени, введении новых критериев выбранной профессии – это важное требование профессионального образования на современном этапе.

Только творческий учитель может воспитать творческого ученика, для того, чтобы стремиться стать современным учителем, можно воспользоваться 10 заповедями творческой личности, предложенными Полем Вайнцвайгом:

1. Будь хозяином своей судьбы.
2. Достигни успеха в том, что можешь.
3. Внеси свой конструктивный вклад в общее дело.
4. Строй свои отношения с людьми на доверии.
5. Развивай свои творческие способности.
6. Культивируй в себе смелость.
7. Заботься о своем здоровье.
8. Не теряй веру в себя.
9. Старайся мыслить позитивно.
10. Сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением [7].

На протяжении нескольких последних лет исследователи изучали профессиональное развитие учителей на рабочем месте с целью проследить, что способствует повышению эффективности педагогической деятельности. По одному пункту практически все эксперты пришли к согласию: учителя должны активно участвовать в собственном профессиональном развитии. Они должны помогать определять его приоритеты, участвовать в его планировании и осуществлении.

Мы рассматриваем учителя – не как транслятора знаний, а как консультанта, организатора процесса поиска знаний учащимися, когда результат деятельности становится формирование «компетентности к обновлению компетентности». Главное учителю определиться и поставить цели, достигая которых он будет пусть небольшими шагами приближаться к вершине современного учителя и главное в этом движении не останавливаться, а ставить все более интересные задачи и покорять новые вершины [8-12]. Недаром в «Алисе в Зазеркалье» Л. Кэрролл писал: «Здесь… приходится бежать со всех ног, чтобы только остаться на том же месте, а если хочешь попасть в другое место, тогда нужно бежать по меньшей мере вдвое быстрее…»[13].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Купцов В.И. Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века. - СПб.: Алетейя, 2009.
2. РИА Новости. - Ярославль, 08.09.2011, http:ria.ru/politics
3. Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общей ред. Агаповой О.В, Вершловского С.Г., Тоскиной Н.А. - СПб.: КАРО, 2008.
4. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). / Соч. в 7-ми т., т. 5. - М.: АПН РСФСР, 1958.
5. Ушинский К.Д. Три элемента школы. / Собр. соч., т. 2. - Л.: 1948.
6. Фадеева Е.И. Имидж как ресурс успеха. / Учебно-методическое пособие. - М.: Генезис, 2010.
7. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. - М.: Прогресс, 1990.
8. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 102-105.
9. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.
10. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.
11. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.
12. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 319-321.
13. Кэрролл Л. Алиса в Зазеркалье. - М.: Айрис-пресс, 2010.

LIFE LONG LEARNING

© 2012

V.V. Maksimenko, assistant principal for student education and developmet
Secondary school № 3, Moscow (Russia)

Keywords: lifelong learning, andragogy, seminar, professional teacher development, creative person's creed.

Annotation: The article discusses the necessity of continuous education of the modern person. Based on the priciples of andragogy, analysis of specialized literature, study of the seminar as one of the most popular forms of adult education, and specific results of psychological research involving 117 teachers from various Moscow schools, it presents evidence supporting the importance and timeliness of the issue of professional development of the modern educator.

УДК 371.31

РЕСУРСОСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ

© 2012

Т.Г. Макусева, доцент кафедры математики
Нижнекамский химико-технологический институт, Нижнекамск (Россия)

Ключевые слова: ресурсосберегающие технологии; индивидуально-ориентированное обучение; погружение.

Аннотация: В статье рассматривается индивидуально-ориентированное обучение как ресурсосберегающая технология обучения. Предложен один из способов управления индивидуально-ориентированным обучением – погружение и основные инструменты погружения: сегментирование обучающихся; детализация содержания обучения, активизация обучения, генерирование системы контроля. Выделены некоторые ресурсы и процессы, задействованные при внедрении и эксплуатации индивидуально-ориентированного обучения и возможности их сбережения.

Стратегическая цель государственной политики в области образования –повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества. В свою очередь, на современном этапе развития экономических отношений одной из важнейших задач является максимально возможная экономия и рациональное использование всех видов ресурсов, дальнейшее совершенствование существующих технологий и быстрая разработка инновационных ресурсосберегающих технологий, в том числе, как мы считаем, и образовательных.

Непосредственно процесс ресурсосбережения предполагает соблюдение требований эффективного ведения хозяйства, т.е. получения результата при минимальных затратах и максимальных результатов при ограниченном объеме применяемых ресурсов [1]. Образовательная технология – это модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий, как для педагога, так и для обучаемых. [2]. Ресурсосберегающая технология – совокупность последовательных технологических операций, обеспечивающих производство продукта с минимально возможным потреблением материалов, воды, воздуха и других ресурсов для технологических целей [3].

В свою очередь ресурсосберегающая образовательная технология, понимается нами как согласование специально организованной педагогической деятельности с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся с целью оптимизации использования внутренних ресурсов субъектов образовательного процесса [4].

Такой ресурсосберегающей технологией при обучении может стать индивидуально-ориентированное обучение. Отметим, что внедрение индивидуально-ориентированного обучения в учебный процесс не сводится к радикальной перестройке существующей традиционной системы обучения, а лишь модернизирует ее – придает ей определенную гуманистическую направленность, обеспечивает контроль и управляемость самообразовательной деятельности обучающихся, создает педагогическое обеспечение учебного процесса.

Цель этой технологии обучения в условиях вуза заключается в соединении обучения и самообразования, в создании наиболее благоприятных условий для развития требуемых знаний, умений и навыков путем погружения в индивидуальную самообразовательную деятельность. Погружение завершается созданием продукта, т.е. усвоением знаний и умений по дисциплине, развитием компетентностей, представляющего общественную ценность и личную значимость для его участников. Результатом погружения является не только получение знаний, но и целостное влияние на развитие личностных структур обучающего и обучающегося. Именно погружение является одним из способов управления при индивидуально-ориентированном обучении. При этом само индивидуально-ориентированное обучение становится более управляемым процессом, чем традиционное, так как представляет собой «специальную организацию процесса усвоения как процесса заданного» [5].

В своем исследовании мы используем четыре инструмента погружения: сегментирование обучающихся; детализация содержания обучения, активизация обучения, генерирование системы контроля.

Сегментирование обучающихся позволяет формировать группы для организации индивидуально-ориентированного обучения в зависимости от уровня обученности по дисциплине, уровня самообразовательной деятельности и личных качеств обучающихся. В нашем исследовании выделено шесть таких групп. Для выделенных групп занятия организуются по предложенной далее схеме. *Группа I.* Для обучающихся этой группы организуются обзорные лекции по теме. Для более глубокого изучения материала студентам предлагается заполнение таблиц, заполнение пропусков. *Группа II.* Предложены готовые разработки по изучению материала темы (учебно-методические пособия), где разобран теоретический материал, предложены алгоритмы решения задач, вопросы для самоконтроля, на которые необходимо ответить письменно, и тесты для самостоятельного решения. *Группа III*. Как и для второй группы. Помимо этого обучающимся предложено по разработанным в пособиях примерах составить собственные алгоритм решения задач. *Группа IV*. Предложен список литературы для изучения подраздела. Обучающимся предлагается алгоритм для составления конспекта по теме, представленный в виде вопросов по теоретическому материалу. Предложено по разобранным примерам составить алгоритмы решения базовых задач. Также предложены вопросы для самоконтроля и тесты самопроверки. *Группа V*. Как и IV. Добавлены задачи повышенной сложности. Желающим предложено подготовить отчет по теме в форме реферата или презентации. *Группа VI.* Изучают материал самостоятельно, отвечая на вопросы по теме. Обучающимся предложено сделать презентацию на семинар с вопросами для обсуждения темы. Помимо задач базового уровня, предложены задачи творческого характера, показывающие приложения подраздела к профессиональной деятельности.

Детализация содержания подразумевает определение для каждого подраздела дисциплины коэффициента сложности. Этот коэффициент позволяет выделить темы или разделы, которые усваиваются достаточно быстро, а которые сложны для понимания. В соответствии с этим, некоторые темы можно вынести либо полностью, либо частично на самостоятельное изучение с обязательной аттестацией, а на наиболее сложные выделить большее число часов аудиторных занятий.

Активизация процесса обучения – это усовершенствование методов и организационных форм учебно-познавательной работы обучающихся, которое обеспечивает активную и самостоятельную теоретическую и практическую их деятельность на всех этапах учебного процесса. Такое усовершенствование основывается на интеграции развивающих образовательных технологий, реализующих вариативное образование.

Генерирование системы контроля – процесс преобразования существующей системы контроля для индивидуально-ориентированного обучения.

Таким образом, индивидуально-ориентированное обучение преобразует образовательный процесс так, что об-

учающийся самостоятельно (полностью или частично) обучается по целевой управляемой индивидуализированной программе, подготовленной преподавателем отдельной дисциплины.

Рассмотрим некоторые ресурсы и процессы, задействованные при внедрении и эксплуатации индивидуально-ориентированного обучения и возможности их сбережения.

При индивидуально-ориентированном обучении преподавателем осуществляется заранее им спроектированный дидактический процесс в соответствии с целями обучения и от него, от его профессионализма, зависит организация и управление таким процессом обучения. Поэтому, с позиции нашего исследования, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя является одним из важнейших ресурсов эффективности обучения и развития личности обучающегося.

Большую роль в организации учебного процесса играет информационное обеспечение отдельной дисциплины, а также набор методик и технологий обучения, позволяющих организовать индивидуально-ориентированное обучение. Поэтому информационно-технологическое обеспечение – еще один ресурс повышения эффективности обучения.

Практически претворять в жизнь индивидуально-ориентированное обучение позволяет психодидактика. На основе психодидактической технологии при смене творческой и самостоятельной деятельности с учетом субъективного подхода решается не только вопрос о психологическом здоровье школьников, но и корректируются их познавательные интересы в учебно-воспитательном процессе [6, 7]. Поэтому психологизация педагогического процесса, под которой В.Я. Слипак понимает, в первую очередь, максимальную активизацию основных психических функций учащихся, в нашем исследовании также является ресурсом повышения эффективности обучения [8].

Индивидуально-ориентированное обучение вводится нами в учебный процесс в основном на начальных курсах и на первых этапах требует от преподавателей большой подготовительной работы. При этом используется и расходуется индивидуальный ресурс педагога как средство, как своеобразное «орудие» организации учебного процесса и возможны сильные эмоциональные и интеллектуальные, а иногда, и физические перегрузки. Поддерживает педагога, задействованного в организации индивидуально-ориентированного обучения, способствует сохранению его ресурса при такой деятельности: научная, правовая, психологическая поддержка; постоянное материально-техническое обеспечение образовательного процесса; разработка информационных баз данных и электронных каталогов, в том числе и для мобильного доступа к информации; организация обучения педагогов и др.

С другой стороны, активная деятельность педагога позволяет реализовать свои творческие возможности, повышает эффективность его деятельности, что сдерживает развитие так называемого «синдрома выгорания», «педагогической усталости» [9, 10].

В процессе реализации профессиональных функций ресурсы преобразуются в результаты [11]. Результатом профессиональной деятельности педагогов является информационно-технологическое обеспечение индивидуально-ориентированного обучения по своей дисциплине. Такое обеспечение позволяет педагогу четко организовать учебно-воспитательный процесс, что значительно облегчает и модернизирует дальнейшую работу, сохраняет профессиональный ресурс.

Использование «погружения как активного метода обучения с элементами релаксации, внушения и игры» [12], позволяет вести речь о существенной психологической стороне индивидуально-ориентированного обучения, а также дает возможность хотя бы нейтрализовать некоторые факторы риска лекционно-семинарской системы обучения [4]. Большую роль при этом играет наличие демпфинга по каждой дисциплине. В нашем исследовании на основании предложенных в результате сегментирования шести групп предложены четыре модели организации индивидуально-ориентированного обучения, представленные различными формами самообразовательной деятельности, отличающиеся используемыми технологиями, степенью управления обучающего, а также степенью ответственности обучающихся: «Селектив», «Резерв», «Актив», «Экстернат» (группы представлены в порядке возрастания общего суммируемого числового показателя). Преподаватель, управляя индивидуально-ориентированным процессом, на первых этапах помогает выбрать наиболее оптимальную группу обучения, содействуя оптимальному функционированию учебного процесса. Необходимость перехода с одного уровня на другой расширяет сферу реальной активности обучающегося в процессе его взаимодействия с образовательной средой, заставляет систему обучения находиться в постоянной динамике [13].

Отлаженная организация учебного процесса, учитывающая индивидуальные особенности и возможности обучающегося, содействует сбережению психических ресурсов его организма, способствует успешному развитию познавательной самостоятельной активности обучающихся, их самообразовательной деятельности. Такое развитие способностей обучающихся позволяет в дальнейшем сберегать им свои силы при организации собственной траектории обучения, способствует вовлеченности обучающихся в различные предметные проекты.

Мы согласны с мнением, что в обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости работоспособность обучающихся заметно повышается, что, в конечном итоге, приводит и к более качественному усвоению знаний, и, как следствие, к более высоким результатам.

Индивидуально-ориентированное обучение позволяет разгрузить традиционную систему обучения, снизить такие стрессогенные воздействия на обучающих и на обучающихся как: насыщенный информационный поток; дефицит аудиторного времени; авторитарность традиционной системы обучения; неумение учиться в коллективе; отсутствие умений самообразовательной деятельности; трудность адаптации и др. Такая направленность индивидуально-ориентированного обучения – одна их наиболее реальных возможностей ресурсосбережения в обучении.

Таким образом, индивидуально-ориентированное обучение, содействующее реализации целей государственной политики: способствует обеспечению качества образовательных услуг и эффективности управления образовательным процессом; дает возможность создания образовательной системы, соответствующей требованиям инновационного развития экономики, в том числе и ресурсосбережения; формирует систему целенаправленной индивидуальной работы с обучающимися, способствующей повышению качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хансевяров, Р.И. Ресурсосбережение как фактор повышения эффективности производства // Экономические науки (экономика и управление), 2011. №6 (79). С.50.

2. Буряк, В.А. Технология формирования деловой межкультурно-коммуникативной компетентности: специфические особенности, проблемы разработки и оценка эффективности // Межвуз.сб.ст. «Социально-экономические и гуманитарные проблемы общественного развития». Ростов н/Д: ЗАО «Ростовиздат», КИЦ «Тональ», 2006. Вып.2. С. 83-91.

3. Методические рекомендации по организации ресурсосбережения в общеобразовательном учреждении / Под общ. редакцией Г.А. Ягодина. М., 2009. 127 с.

4. Гаделъшина Т.Г., Жданова С. П. Методология создания ресурсосберегающей стратегии концентрированного обучения // Вестник Т Г П У, 2009. Выпуск 11 (89). С. 103-107.

5. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания

школьников. М: Просвещение. 1976. 300 с.

6. Федотова, Л.П. Психодидактика и ее основные ориентиры // Психодидактика высшего и среднего образования: Тезисы I-ой Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 1996. С. 4.

7. Гибельгауз О.С. Психодидактические пакетные технологии обучения и их эффективность // Известия Алтайского государственного университета, 2012. № 2-2(74).

8. Слипак, В.Я. Теоретико-практические аспекты компьютерной психодидактики // Материалы международной конференции «Компьютерные программы учебного назначения». Донецк, 1993. С. 16-17.

9.Малышев И.В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и ценностной сферы личности в процессе профессиональной социализации в экстремальных условиях // Известия Саратовского университета. 2010. Т.10. Сер. Философия. Психология. Педагогика. С.74-78.

10.Василевская, Е.А. Профессиональное здоровье педагога как фактор совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1(15). С.375-378.

11. Денеко М.В. Потенциал личности как движущая сила развития преподавателя–профессионала // Известия Томского политехнического университета, 2006. Т.309. №5. С.246-250.

12. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Влияние установки на восприятие информации в активных методах обучения // Методика и практика преподавания в техническом вузе: Научно-методический сб. / Под ред. Ю. С. Васильева. Л., 1983. 220 с.

13. Григорьева М.В. Динамика системы взаимодействий школьника и образовательной среды на разных этапах обучения // Известия Саратовского университета. 2009. Т.9. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып. 4. С.104-109.

RESOURCE-SAVING TECHNOLOGIES IN TEACHING

© 2012

T.G. Makuseva, reader of chair of mathematic and mathematic teaching method
Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology, Nizhnekamsk (Russia)

Keywords: resource-saving technologies, individually oriented teaching, immersion.

Annotation: The article deals with individually oriented teaching of students as an educative resource-saving technology. The authors suggested one of the controlling methods in individually oriented teaching - the immersion and the basic tools of such an immersion: segmentation of students, content specification of education, intensification of education, generating of control system. Some of the resources and processes involved in the implementation and operation of individually oriented teaching of students and opportunities for their saving are also presented in the article.

УДК 378.126:37.013

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДОВОЙ НЕЗАНЯТОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

© 2012

С.В. Малин, кандидат педагогических наук, заместитель министра
Министерство физической культуры, спорта, туризма и работы с молодежью Московской области, Московская область (Россия)

Ключевые слова: направления профилактики трудовой незанятости, трудовое образование, незанятая молодежь, учащаяся молодежь.

Аннотация: В статье исследуются основные направления профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, которые предполагают вовлечение учащейся молодежи в социальную практику, психологическое содействие и развитие их профессионального самоопределения и самосознания, а также профессиональной ориентации. Выделенные направления будут способствовать поддержке научной, творческой и предпринимательской активности и формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи.

Выявление сущности профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, предполагающей содействие их трудоустройству, самореализации и готовности к предупреждению возможных рисков, требует научного поиска основных направлений профилактики трудовой незанятости, которые будут способствовать созданию целостного, научно обоснованного представления об исследуемом базовом понятии данной отрасли государственной молодежной политики и трудового образования.

Первое направление предполагает вовлечение молодежи в социальную практику и связано с социализацией личности. При этом формы социализации включают в себя воспитание, обучение, самовоспитание, самообучение и являются управляемыми формами социализации личности (В. Г.Немировский, Д. Д.Невирко). Существующая практика профилактики трудовой незанятости в Европейском союзе включает проект «YIPPEE» по содействию образованию и занятости молодежи в возрасте 15-29 лет (S.Jackson, C.Cameron). Общепризнанной тенденцией профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи является смещение акцентов с проектов ОЭСР (OECD) до конкретных мер в рамках активной политики содействия занятости населения в рамках правительственных программ (ALMP) (F.Pastore). Интегральная схема социализации личности включает в себя составляющие элементы данного сложного социального явления: личность, социальную среду, различия, типы взаимодействия, фазу, механизмы, формы и модели социализации.

Следующее направление основано на развитии профессионального самоопределения и самосознания учащейся молодежи. Целенаправленное изучение проблемы профессионального самоопределения связывается с развитием психотехнического движения (М.Г.Ярошевский) и научно-психологическим подходом к проблемам профессионального становления человека, предполагающим учет направлений практической работы по подготовке молодежи к выбору профессии (Т.Парсонс). В современной научной литературе процесс профессионального самоопределения анализируется с точки зрения внутренней детерминированности профессионального выбора и понимается как осознание личностью своих потребностей, мотивов, интересов («хочу»); возможностей, склонностей, профессионально значимых качеств и способностей («могу»); относительно устойчивых, закрепившихся психофизиологических и характерологических качеств («имею») и соотнесение их с теми требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией человеку, выбирающему профессию (З.С.Акбиева). Следовательно, в этом понимании профессиональное самоопределение есть такой этап социализации, внутри которого человек приобретает готовность к самостоятельной профессиональной деятельности на основе осознания и соотнесения «хочу – могу – имею», т.е. становится субъектом деятельности (Т.В.Рогачева). Завершение процесса профессионального самоопределе-

ния исследователи соотносят с устойчивым положительным отношением к себе как к субъекту профессиональной деятельности (С.Я.Батышев, Е. А.Климов, P.Ryan).

Самоопределение согласно М.Р. Гинзбург, связано с ценностями личности и реализуется как потребность формирования целостной когнитивной системы, в центре которой находится представление о смысле своей жизни. Структура личностного самоопределения образована психологическим настоящим и психологическим будущим (М.Е.Гинзбург). В нашем понимании самоопределение следует признать в качестве исходного порождающего механизма профессионально-релевантного поведения, предполагающее функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии.

Третье направление связано с профессиональной ориентацией (Е.А.Климов, А.К.Маркова, Н.Б.Лисовская; В.А.Толочек и др.). В отечественных исследованиях профориентация также связывается с профориентационными технологиями, психологией профессий, психологическим профессиональным консультированием и профессиографией. Исследованы этапы профориентации: профессиональное самоопределение личности, психологическое сопровождение профессионального становления личности на стадии оптации, стадии профессионального обучения, профессиональной адаптации, профессионализации, мастерства. Разработано психологическое профессиональное консультирование как метод психологической помощи и методы психодиагностики (Н.Б.Лисовская). Формирование профессионального самоопределения личности средствами профессиональной ориентации рассматривается как специально организованная деятельность, а также система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая личным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах (С.Я.Батышев, F.Pastore).

Основными средствами формирования системы профессиональной ориентации учащейся молодежи являются: профессиональная информация и просвещение, развитие интересов, склонностей и способностей, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

Четвертым направлением профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи является психологическое содействие, под которым понимается взаиморазвитие личности и деятельности, обеспечивающее продуктивное профессиональное развитие (Э. Ф.Зеер). Содействие в отличие от психологического и педагогического сопровождения предполагает активность личности в проектировании своего профессионального образовательного пространства, самоформирование и самоактуализацию. Философским основанием психологического содействия является концепция свободного выбора как условия развития. Содействие может трактоваться как актуализация личностно-профессионального потенциала в формировании ориентационного поля развития, ответственность за принятие решений, определяющих его профессиональное будущее (Э. Ф.Зеер).

Непременными условиями успешной профилактики трудовой незанятости, а также возникновения, достижения и поддержания профессионального самоопределения, самосознания и профессиональной карьеры являются практика социальных взаимодействий с другими и с самим собой, личностное включение в освоение, развитие и совершенствование профессиональной деятельности, сопряжение эмоционально-ценностного и профессионально-личностного опыта как своего собственного, так и других профессионалов (З.С.Акбиева). Успешность профилактики трудовой незанятости и последующего карьерного продвижения и эффективной профессиональной деятельности специалиста непосредственно связаны с позитивной профессиональной идентичностью, комплексно реализуемой в пространстве «Я – Другие – Дело» (J.J.Heckman, G.J.Borjas).

Учет основных направлений исследуемой профилактики способствует закреплению основных составляющих профессионально-релевантного поведения: активности, компетентности, организованности, личностной зрелости, продуктивности, инициативности, деловой этичности, энергичности, стойкости, конкурентоспособности (З.С.Акбиева).

Таким образом, профилактика трудовой незанятости учащейся молодежи включает следующие основные направления: вовлечение молодежи в социальную практику; развитие профессионального самоопределения и самосознания учащейся молодежи; профессиональная ориентация и психологическое содействие учащейся молодежи. Выделенные направления предполагают: информирование учащейся молодежи о потенциальных возможностях саморазвития; обеспечение поддержки научной, творческой и предпринимательской активности молодежи; формирование целостной системы поддержки обладающей лидерскими навыками, инициативной и талантливой молодежи; гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи; содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи. Психолого-педагогическая база профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи раскрывается на основе механизмов содействия их трудоустройству. Формирование социально-трудовой компетентности учащейся молодежи на основе исследуемых направлений профилактики следует связывать со становлением ее адаптационных механизмов.

Основой профилактических мер является деятельность, направленная на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для осуществления процесса социализации личности; осуществление психолого-педагогической и социальной помощи; обеспечение, в случае необходимости, мер социально-правовой защиты. Разработка педагогической системы профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи позволит создать благоприятные условия для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития потенциала учащейся молодежи и его использования в интересах инновационного развития страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Немировский В. Г., Невирко Д. Д. Социология человека: От классического к постклассическим подходам. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Издательство ЛКИ, 2008. 304 с.

2. Jackson S., Cameron C. Unemployment, education and social exclusion: the case of young people from public care // YIPPEE, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, London [Электронный ресурс]. URL: http://tcru.ioe.ac.uk/yippee/

3. Pastore F. Employment and Education Policy for Young People in the EU: What can New Member States Learn form Old Member States // Discussion Paper No. 3209, Dec. 2007.

4. Pastore F. To Study or to Work? Education and Labour Market Participation of Young People in Poland // IZA Discussion Papres, No. 1793, October 2005.

5. Carolero F.E., Pastore F. Youth Participation in the Labour Market in Germany, Spain and Sweden. // In.: T. Hammer. Youth unemployment and social exclusion in Europe. Policy Press, UK: Bristol, 2003. Pp. 23-48.

6. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в: Учеб. пособие . .М., 1996. 416 с.

7. Парсонс Т. О структуре социального действия. .М.: Академический Проект, 2000. 880 с.

8. Акбиева З.С. Психология карьеры в социальном контексте профессионального служения: монография. М.: МГОУ, 2005. 143 с.

9. Рогачева Т.В. Профессиональное самоопределение личности как социальная проблема.. Автореф. дис. ...канд. философ, наук.. Свердловск, 1991. 21 с.

10. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика:

Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

11. Климов Е. А. Психология : воспитание, обучение : учеб. пособие для вузов. М., 2000. 367 с.

12. Ryan P. The School-to-Work Transitions: A Cross-National Perspective // Journal of Economic Literature, 39 (1). Pp. 34-92.

13. Гинзбург М. Е. Универсальность как социальная характеристика выпускника вуза: социологический анализ [Электронный ресурс] : Дис. … канд. социол. наук. Екатеринбург : РГБ, 2006 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).

14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитарн. фонд «Знание», 1996. 308 с.

15. Лисовская Н.Б. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов как фактор повышения качества образования // Вестник практической психологии образования. №4. 2007.

16. Толочек В. А. Профессиональная успешность субъекта: Психологические и социальные контексты // Методы исследования психологических структур и их динамики / под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М. : ИП РАН. Вып. 4. 2007. С. 184-191.

17. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.

18. Heckman J.J., Borjas G.J. Does Unemployment Cause Future Unemployment& Definitions, Questions and Answers from a Continuous Time Model of Heteroginity and State Dependence // Economica, 47 (187), 1990. Pp. 247-283.

MAJOR VECTORS OF PREVENTIONISM AMONG YOUNG PEOPLE AT COLLEGES AND UNIVERSITIES

© 2012

S.V. Malin, candidate of pedagogical sciences, vice minister
Ministry for physical culture, sports, tourism and youth coordination of the Moscow Region (Russia)

Keywords: unemployment preventionism vectors, employment education, unemployed young people, education of unemployed young people.

Annotation: The article deals with the major parameters and vectors of unemployment preventionism among young people at colleges and universities. The most significant postulates, which underpin the unemployment preventionism vectors are individual socialization, professional self-esteem, career guidance and psychological facilitation that mark the mechanisms of active realization of the multifunctional system of unemployment preventionism among young people at colleges and universities.

УДК 159.953:5 371

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

© 2012

Р.О. Мамедова, докторант отдела психологии и возрастной физиологии
Институт проблем образования, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: внутрисемейные конфликты, обучающая деятельность, денотот.

Аннотация. В статье рассмотрены итоги исследования учебной деятельности школьников младших классов средней школы, в зависимости от взаимоотношений в семье. Было выявлено, что семейная среда оказывает существенное влияние на коммуникативные и обучающие возможности детей. Стало ясно, что у детей необходимо формировать умение добровольно отказываться от ненужных потребностей и от вредных привычек. Самовоспитание и самодисциплина формируются не только на основе стереотипов, но и при помощи учета и использования индивидуальных возможностей.

Процесс обучения школьников младших классов обусловлен рядом факторов, таких, как физиологические, психологические, социальные и педагогические. Все это реализуется в совместной деятельности педагогов, сверстников и родителей. В основе процесса обучения лежит мотивация обучения, интерес к нему, самооценка, самопознание, саморегулирование. Сюда к тому же следует отнести один из важных по степени воздействия фактор, такой, как социальная оценка, социальная поддержка или осуждение.

Обучение в младшем школьном возрасте группируется, в соответствии со знаниями, которые дети должны получить, в нескольких направлениях. Прежде всего, детям даются знания об окружающем мире, причем истинные, обобщенные, с демонстрацией причинно-следственных связей между явлениями и процессами. Систематизация знаний и их последовательное усвоение требует знания причинно-следственных связей в мире в целом. Все это может пригодиться при формировании первичных представлений и понятий уже в дошкольном возрасте. Исходя из этого, многие специалисты (Ж.Пиаже, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и др.) пришли к выводу о том, что способ общения взрослых с детьми является, наряду с социальными условиями в семье, демографическими факторами, одним из способов воздействия на успехи в обучении детей.

Среди них особое внимание уделяется внутрисемейным конфликтам. Причина в том, что в семьях, в особенности молодых, налицо социально-экономические и демографические проблемы, решение которых затягивается, и в итоге растет число разводов. Считается, что психологические корни семейных конфликтов должны тщательно изучаться для профилактики и разрешения этих конфликтов; можно оказать при этом соответствующую помощь. Исследователей интересует этот вопрос еще и потому, что семейные конфликты оказывают негативное воздействие на подрастающее поколение, в том числе тех, кто уже учится в начальной школе. Известно, что кроме осознанного, целеустремленного воспитания, которое осуществляется родителями, на ребенка влияет психологическая атмосфера семейной жизнедеятельности. Причем эффект от этого влияния накапливается в процессе взросления ребенка, преломляясь в структуре его личности.

Уже с первых дней обучения, при неправильной организации режима и ритма жизни, они затрудняются в организации трудового дня, свободного времени, в приготовлении домашнего задания, в использовании правил письма и чтения; при этом мотивации к обучению формируются неправильно, в итоге уменьшается интерес к обучению, падает самооценка. Исследователи связывают эт, прежде всего, с тем, что обучение требует от ученика дисциплины, волевых качеств, системной деятельности. Кроме того, дети должны обладать умением наблюдать, умением выборочного запоминания, быть внимательными, уметь выдвигать суждения. К детям изо дня в день растет требовательность преподавателя [1, с. 180].

В данной статье нами поставлена задача рассмотреть различия в восприятии понятий у детей младших классов

из конфликтных и неконфликтных семей.

В исследовании приняли участие 72 человека испытуемых - учеников младших классов в Баку и Бейлагане. В ходе исследования было изучено эмоциональное состояние ребенка во время конфликта в семье. Было выявлено, что у младших школьников эмоциональное состояние было при этом низким (29 человек), средним (24 человек) и высоким (19 человек). Таким образом, общее число испытуемых составило 72 человека, но мы провели эксперимент лишь с теми, кто обучался в III-м и IV-м классах, всего 48 человек.

Как известно, каждый блок содержания текста - события, реальность и проч. - дают ребенку возможность общения. Здесь, при усвоении текста, необходимо учитывать три важных фактора:

- во-первых, учет возможностей младших учащихся в понимании текста;
- во-вторых, возможность понять смысл текста с точки зрения манеры изложения и стиля, символов и т.д.;
- в-третьих, возможность понять смысл текста в связи с ситуацией, описанной в тексте.

Важным фактором в понимании смысла текста является его структура. Понимание текста представляет для учащихся и умственную, и практическую значимость. Закономерности обучения и усвоения знаний через тексты проявляют себя в процессе усвоения самого текста. Исследования показывают, что правильный выбор метода в анализе основных положений текста имеет особое значение. Подходы к анализу текстов могут быть самые разные. Нас интересует процесс познания. Каждый ученик понимает и усваивает материал в соответствии с характеристикой своего мировоззрения, системы ценностей, практического мышления и памяти. Однако здесь есть и общие требования – уметь обобщить основные идеи текста, выделить ключевые слова и выражения, сделать выводы.

Чтобы прояснить этот вопрос, необходимо исследовать процесс развития любой информации, содержащейся в тексте. Будут использованы методы исследования текстов на основе учебной работы младших школьников, которые применили в своих исследованиях Л.Л.Гурова, Н.И.Жинкин. и др. Задания в нашей методике были немного изменены. Подготовка методики основана на мнении о том, что процесс обучения учащегося в соответствии с его возможностями понимания системы отношений в тексте, значений слов кодируются системой денотатов [9]. Отношения между словами и знаками, последовательность повторения ключевых слов, контент является ключевой особенностью единства денотат-системы. Денотат, изображая любую часть текста, создает условия для понимания, направляет этот процесс. Дети как раз и должны определить в тексте денотат - систему [9].

Методика исследования того, как младшие школьники усваивают понятия через текст, разработана с целью определения в выбранном тексте денотат-систему. Подобные исследования, проведенные рядом специалистов, показали, что правильное денотат-строение темы помогает его усвоению. При разработке темы сохраняется смысловая зависимость. Как видно из итогов исследований, слова сохраняют свою смысловую зависимость. В целом указанная методика способствует получению эффективных результатов.

В исследовании принимали участие 24 школьника из Баку и столько же – из Бейлагана. Методика была применена в III и IV классах и была основана на тексте, размещенном в одном из порталов Интернета (http://qadin.net), название рассказа - «Человеческое сердце». На первом этапе исследования работали с каждым школьником в индивидуальном порядке, на втором – в группе. Мы беседовали до начала исследования с каждым школьником в отдельности. Мы довели до их сведения, что вместе с другими своими одноклассниками они получат особое задание. Задание было схожим, однако пути решения этих заданий были различными. Надо постараться, чтобы при решении задания не обращаться за помощью к другим. Надо отмечать только свои переживания и ощущения. Ученики были рассажены по партам и приступили к выполнению своих задач. На выполнение задания им было отпущено 45 минут. Это время было распределено следующим образом:

I задание - 10 минут; II задание – 15 минут; III задание – 20 минут.

Младшие школьники получили следующие задания:

1. Найдите в рассказе «Человеческое сердце» понятия и выражения, близкие к названию рассказа и подчеркните их».
2. «Раскройте основное содержание рассказа и сделайте выводы.
3. Напишите маленькое сочинение на тему рассказа «Человеческое сердце».

Вот содержание рассказа: «Однажды отец молодого человека (у последнего был очень тяжелый характер) подозвал юношу к себе и, вручив ему мешочек с гвоздями, сказал: как только ты кого-то обидишь или рассердишь, вбей гвоздь в ворота двора. В первый день юноша забил в ворота около тридцати гвоздей. Однако со временем он приучил себя быть более терпеливым и сдержанным. В конце концов, число вбитых гвоздей стало существенно уменьшаться. Юноша понял, что легче сдержать себя, нежели без конца забивать гвозди.

Через несколько недель как-то так случилось, что на протяжении целого дня он не вбил в ворота ни одного гвоздя. Об этом он сказал своему отцу. Отец поручил ему, что в случае, когда он проявит выдержку, следует выдернуть гвоздь из числа тех, что он забил ранее. Спустя некоторое время на воротах не осталось ни одного гвоздя. Отец, подойдя к воротам вместе с сыном, сказал ему: сын мой, ты совершенно изменился, стал вести себя намного лучше. Однако ты видишь, сколько осталось после гвоздей дырок в дереве? Их ничем не вылечишь. Вот и человеческое сердце похоже на эти двери. Каждое обидное слово ранит и оставляет после себя боль. И что бы ты ни сделал, эту рану уже не вылечишь. Рана останется здесь навсегда. Потому, прежде, чем что-то сказать, что-то сделать, нужно думать о том, чтобы не ранить кого-либо своим словом.

Я желаю вам всем осторожно подходить ко всему, что связано с сердцем и душой ваших родных и близких. Я также прошу прощения у одного очень дорогого мне человека за то, что обидел его. Хотя в сердце осталась рана…» [12].

По итогам исследования стало ясно, что учащиеся хорошо справились с заданием. К примеру, по первому заданию они выбрали следующие слова и выражения: тяжелый характер, если обидишь, забить гвоздь, терпеливый, выдержанный, дырка, не заживет, хорошая, человеческое сердце, деревянные ворота, горькие слова, ранит, попросишь прощения, найдешь подходящие слова, будь осторожен, если останутся раны, родные, близкие, тех, кто любит нас, желаю, от близкого человека, попросить прощения, если и останутся раны.

Во втором задании, где было поручено раскрыть смысл произведения и сделать поучительные выводы, были получены несколько разные ответы. 19 человек написали изложение близко к тексту. Остальные 29 человек также раскрыли основной смысл и сделали поучительные выводы. При анализе полученных ответов мы применили методику ТАТ. На основе данной методики ответы школьников, полученные на основании рисунков, которые были розданы им, были распределены по следующим категориям: категория избегания, категория позиций персонажей, категория солидарности, категория отдаления от сюжетной канвы, категория ошибки в восприятии.

Во всех ответах школьников (по всем трем заданиям) были найдены соответствия и сходства. К примеру, 21 человк, при подборе денотатов в тексте, использовали следующие выражения: терпеливый, выдержанный, если попросишь прощения, если исправишь ошибку, близкий человек, прошу прощения. Вместе с тем среди 29 учащихся, включенных нами во II-ую группу, указанные выражения

остались вне их внимания, они в основном обратили внимание на выражения, связанные с мучением (тяжелый характер, если будешь мучить кого-либо, забей гвоздь, дырка от гвоздя, не заживет, горький, останутся раны). При исследовании эмоционального состояния этих школьников были получены сходные результаты (по методикам к рисункам «Кактус», «Семья», «Три дерева»).

Все это говорит о том, что при наличии в семьях школьников младших классов конфликтной среды, когда потребность в общении не компенсируется, это оказывает значительное воздействие на их умственную деятельность, формирование понятий, их смысловое содержание.

У школьников младших классов восприятие себя и мира в целом еще в значительной степени зависит от взаимоотношений в семье. М.И.Лисина определила, что дети, которые имеют довольно четкие представления о себе, вырастают, как правило, в семьях, где им уделяется со стороны родителей достаточно внимания. Их физическое и умственное развитие определяется положительно, однако это воспринимается ими нормально. Успехи детей в школе прогнозируются правильно. Дети поощряются не подарками, а тем, что им показывается то положение, которое ими при правильном поведении достигается. При наказании они просто лишаются общения. Те же, у кого низкая самооценка, растут в семьях, где родители не уделяют детям достаточно внимания, низко оценивают их значение в своей жизни, у них не требуется дисциплина, им угрожают, их наказывают, при грубом обращении с ними со стороны других детей не обращают на это внимания, в итоге ребенок не чувствует себя в безопасности, и отсюда – никто не может гарантировать им успехи в учебе [10].

Самооценка школьников младшего возраста есть составная часть самопознания. Для правильной самооценки необходимо обладать умением анализировать свои индивидуальные особенности, личные качества.

Говоря об учебной активности младших школьников, не следует забывать и о проблемах самодисциплины, саморегулирования и самооценки. Для этого нужны соответствующие условия и в семье тоже. Успехи в школе взаимодополняют эту картину. Среда, в которой учатся школьники, сверстники, педагогический коллектив, также имеют значение в формировании вышеуказанных качеств. Здесь формируются ценности, связанные со статусом школьника, позицией обучающегося.

Самооценку младших школьников численностью 48 человек мы выявили на основе простой методики [10]. Цель этой методики – определить количественный уровень собственной самооценки при помощи набора слов, соответствующих понятиям «идеал» и «антиидеал»:

Инструкция: перед вами расположены ряд качеств, положительных и отрицательных. Если какое-либо из них вы можете отнести к себе, то последовательно выпишите их на карточку:

Идеальное качество	*Неидеальное качество*
бесстрашие	хвастовство
доброта	грубость
искренность	лень
трудолюбие	трусость
терпение	лживость
правдивость	драчливость
упорство	жестокость
активность	обидчивость

Если среди идеальных качеств отмечено 8-9 качеств, то коэффициент составит 0,9 или 0,8. Это означает, что уровень самооценки достаточно высокий. Если же, напротив, обозначено столько же отрицательных оценок, то это означает низкую оценку. В итоге мы получили данные, которые нашли отражение в нижеследующей таблице:

Итоги исследования самооценки младших школьников

Таблица 1

Число испытуемых	Коэффициенты			
	0,8 - 0,9	0,7 - 0,6	0,5 - 0,4	0 - 0,3
	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
48 человек	5 человек	19 человек	21 человек	3 человека

Как и ожидалось, некоторые из детей выделили лишь некоторые из качеств второй колонки (грубость, лень, драчливость, жестокость, обидчивость). Именно поэтому итоги были определены по качествам, показанным в первой колонке. Ответы учеников, показанные во II-м и IV-м уровнях, были учтены и показания по второй колонке, поскольку их было достаточно много. Интерес представляют ответы учащихся, которые в предыдущих испытаниях показали более низкие показатели. Здесь эти показания сосредочены на II, III и IV уровнях. Последние два уровня делят школьники именно этого контингента. Из них лишь 4 человека относятся ко второму уровню.

Учитывая важность общения со сверстниками у младших школьников, мы провели еще одно расследование. Для выяснения уровня отношений детей в школьном коллективе мы использовали методику «Я и мой класс». В этой методике нужно было дополнить предложения своими мыслями. Наряду с этим следует отметить, что преобладающее большинство писало в своих ответах о характере взаимоотношений в классе. В целом из 32 человек 25 - писали о своем классе, о взаимоотношениях в коллективе.

Для большинства учащихся является типичным положительные межличностные отношения, установление общения с другими, потребность в уважении. Для учащегося, и в целом для благоприятного развития личности в целом, в школе удолетворение данных потребностей играют большую роль. Большинство учащихся ответило на первое предложение следующим образом:

- я бы хотел, чтобы в классе все дружили;
- я бы хотел, чтобы в классе все помогали друг другу;
- я бы хотел, чтобы наш класс был в школе лучшим.

При анализе выражение мнений в продолжении предложения «Мой класс» делится примерно на три типа:

Первая группа школьников выразила положительное эмоциональное отношение к своему коллективу. В основном это предложение завершалось так:

1. Мой класс для меня самый лучший.
2. Мой класс для меня очень дорог.
3. Моя класс для меня как семья.

Другая группа учеников в классе в целом выразила позитивный подход к коллективу, но критически отнеслась к недостаткам. Предложение этой группы школьников было завершено в следующем порядке:

1. Мой класс хороший, но иногда мы сильно деремся.
2. Мой класс хороший, но иногда кто-либо не ведет себя по-дружески.
3. В моем классе дети иногда совершают нехорошие поступки.

Дети, выделенные нами в третью группу, выразили о своем классе резко отрицательное мнение. Число их поменьше, чем в других группах. Неполное предложение они дополнили следующим образом:

1. Мой класс непонятный, я здесь скучаю.
2. Мне не нравится мой класс.
3. Мой класс - плохой класс.

Эта форма завершения незаконченного предложения показывает, что достаточно большое число учеников завершили свою мысль в разрезе межличностных отношений.

Из полученных результатов стало ясно, что для детей школьного обучения форма работы в группах – это, прежде всего, игра. В этом мы убедились во время беседы с детьми в школе. Многие ученики, работая в группах, считают, что здесь больше шансов стать победителем, получить поощрительный приз и т.д. Группы, в первую оче-

редь для них, то, что является игровой формой организации школьной жизни.

Это характерно для первой поры младшего школьного возраста, когда они многие знания и навыки получают через игру. Это также по-прежнему является и ведущим типом организации школьной жини в начальных классах. Учитывая, что испытание проводилось нами во втором классе, такое отношение к игре не удивительно. В то же время психологи считают, что необходимо учитывать особенности преподавания в начальных школах именно с точки зрения наличия игровых моментов. В начальной школе как раз и надо прибегать к игровым формам обучения, поскольку это более привлекает детей, причем больше использовать при обучении дидактические игры.

Следует отметить, что работа в группах учащихся и развитие их навыков во многом зависит от компетентности учителей. Педагоги, работающие с учениками, учитывают, что группа должна использоваться также и для формирования других навыков, таких, как умение работать в группе и налаживать внутригрупповые отношения. Большинство учащихся предпочитают работать не в группе, где они формально закреплены, а в выбранной группе. Второй вопрос исследования относился к тому, почему ученик сделал именно этот выбор (речь идет о групповом сотрудничестве). На основе ответов можно сделать вывод, что учащиеся всегда сидят на одних и тех же местах, с одними и теми же детьми. У них уже сформировались стереотипы.

Интересно было то, что младшие школьники из семей с конфликтными отношениями отдавали предпочтение работе с группой учеников, отобранных ими самими. Это связано с тем, что чувство привязанности у них ниже обычного, в наличии неопределенность отношений, им трудно с кем-либо близко подружиться, у них часто случаются размолвки со своими сверстниками.

Это, по сути, связано с семьей. В частности, дети, родители которого ввязаны в семейные конфликты, обычно не находятся в центре их внимания, они не верят в его личностную значимость, в его потенциал; ребенок и сам не верит в то, что он может быть успешен, и потому не думает о своем развитии.

Иными словами, ребенок, приходит к выводу, что он не такой, как представляют его родители. Они не мечтают о многом, довольствуются малым. Это проявляется и в неудачах при обучении в школе. Он легко привыкает к своему состоянию, к примеру, получая низкие оценки, не пытается их улучшить и т.д.

Резюме. Мы считаем, что при удовлетворении спроса на идентичность в семье у ребенка может развиваться спонтанная самооценка, которая выражается в формировании отношения к людям, вещам, к пространству, окружающего его, к самоуважению; нельзя допускать оскорблений в адрес ребенка или подвергать его чрезмерной критике, нужно проявлять уважение к его правам, к его личности, к его достоинству; кроме того, ребенок должен делать сам то, на что у него хватит сил и умений.

Таким образом, при создании правильного представления о самооценке у ребенка в соответствии с критериями, установленными для защиты своих собственных ценностей, формируя чувство уважения к ценностям людей, можно, в конечном счете, гордиться тем, что принадлежит самому себе; в конечном счете именно так формируется культура самоуважения. Для того, чтобы не ущемлять свои нормальные потребности, необходимо формировать у детей умение добровольно отказываться от ненужных потребностей и от вредных привычек. Самовоспитание и самодисциплина формируются не только на основе стереотипов, но и при помощи учета и использования индивидуальных возможностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991, 480 с.
2. Флейфелл Х.Д. Генетическая психология Жана Пиаже, М.:Просвещен.,1967, 622 с.
3. Рубинщтейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1982, 484 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Моск.Университет.1981, 494 с.
5. Кадыров А.А. Возрастная психология. Баку: Мааріф. Баку: 2002, 396 с. (на азербайджанском языке)
6. Алиев Р.И. Психология воспитания. Баку: Нурлан 2006, 196 с. (на азербайджанском языке)
7. Аббасов А.Н. Избранные произведения. Баку: Мутарджим, 2010, 344 с. (на азербайджанском языке)
8. Халилова С.Е. Роль примеров в усвоении учебного материала в начальных классах. Автореф. … канд. психол. наук. Баку: 2012, 23 с. (на азербайджанском языке)
9. Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. Под ред. А.Н.Соколова, Л.Л.Гуровой, Н.Г.Жинкина. М.: Педагогика, 1979, 182 с.
10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности // http: //www.kub.ru
11. Вейсова З.А. Активное/интерактивное обучение Баку: Юнисеф, 155 с. (на азербайджанском языке)
12. Алиева Я.Н. Проблемы детского воспитания в современный период // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 13-15.
13. Человеческое сердце // http://qadin.net/
14. http://www. psihologhew. Com

INFLUENCE OF FAMILY CONFLICT LEARNING ACTIVITY IN LOWER GRADES

© 2012

R.O. Mammadova, doctoral candidate department of psychology and physiology
Institute for Educational Problems, Baku (Azerbaijan)

Keywords: conflicts within the family, learning activities, denotot.

Annotation: The article describes the results of the research training activities students junior high school, depending on family relationships. It was revealed that the family environment has a significant impact on communication and educational opportunities for children. It became clear that the ability of children to form voluntarily abandon unnecessary requirements and bad habits. Self-education and self-discipline are formed not only on the basis of stereotypes, but also with the account and the use of individual features.

УДК 37.091.322

О ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

© 2012

Р.М. Мамедова, старший преподаватель
Азербайджанский Институт учителей, Мингечевир (Азербайджан)

Ключевые слова: диалогическая речь, билингвизм, лингвопсихологические особенности человеческой речи, социолингвистика.

Аннотация: Проблема общения между людьми на естественном языке всегда была предметом пристального внимания представителей всех гуманитарных наук. В условиях билингвизма диалогическая речь приобретает особое значение с точки зрения формирования самосознания и особых ментальных структур. В статье рассматриваются некоторые вопросы лингвопсихологических основ диалогической речи.

Исследование проблемы в указанном аспекте требует анализа не только личностных качеств говорящих, но и окружающей их социальной среды, речевой культуры, которая формируется веками и изменяется, нося исторический изменчивый характер. Данный вопрос не случайно рассматривается представителями различных гуманитарных наук в комплексе: лишь так можно определить основные характеристики говорящих как с точки зрения языковых особенностей диалогической коммуникации, так и их психологических характеристик: «развитие пограничных знаний на стыке различных дисциплин стало толчком к формированию новых исследовательских парадигм, в особенности прикладного характера» [7, с. 12].

Непосредственно проблемами лингвопсихологических аспектов диалогической речи занимается и когнитивная психология: «появление этого направления психологии, а именно - ментальной психологии в течение последнего столетия не случайно. Это связано с повышением потребности в исследовании человеческой натуры, человеческих действий как в личностно-индивидуальном, так и социально-коллективном планах» [4, с.7], есть огромное разнообразие диалогических речей, их перехода или сочетания с монологическими, со многими оттенками и переходами, потому анализировать их необходимо только в непосредственном контексте [см. об этом более подробно: 5].

Вопросы монологической и диалогической речи представляют интерес прежде всего с точки зрения личностных характеристик каждого индивида, и, следовательно, социальной лингвистики и социальной психологии. Это один из интересных аспектов речевой практики, рассматриваемых в риторике, стилистике и психологии личности. Понятно, что в данном случае особенно важно формирование интереса аудитории, знание предмета разговора и статус самого говорящего, т.е. ведущего диалог. В научной литературе один из перспективных подходов в изучении проблемы диалогической речи является рассмотрение характеристик языковой личности. к примеру, известно, что на диалектическое общение оказывает влияние структура языковой личности, состоящая из трех уровней: вербально-семантического (владение языком и его грамматическими структурами), когнитивного («картина мира» говорящего, его иерархия ценностей), прагматического (цели, интересы, установки, мотивы и интенциональности) [2, с.5]. В целом имеются еще большие пласты неразработанных проблем, связанных, к примеру, с эмоциональной стороной речи.

Именно на личностном уровне проявляется характеристика изложения связного текста, в том числе диалогического. Исходя из того, что человек «кровно связан со своей эпохой, а в то же время многое заимствует из всевозможных источников прежних эпох для своей «картины мира», то жизненные установки его складываются под влиянием самых разнообразных условий» [там же, с.6]. В указанном смысле возможности человека достаточно ограничены и непредсказуемы и потому при лингво-психологическом изучении текстовой информации необходим комплексный анализ, к которому следует привлечь специалистов многих профилей науки.

Актуальность изучения диалогической речи заключается также и в том, что «человек раскрывается в диалоге» [там же, с. 7]. Следовательно, сам процесс совершения диалога является средством изучения человеческой личности во всех его проявлениях, прежде всего в социально-психологическом плане. Если при этом учитывать, как уже отмечалось выше, социальные, групповые и собственно индивидуальные черты, то можно сделать очень интересные наблюдения. Так, нас заинтересовал аспект влияния миграции на языковые процессы в целом и в частности – на диалогическое общение.

Для этого в 2005 году среди ста студентов Мингечаурского филиала Азербайджанского института учителей (Азербайджан) был проведен социологический опрос о влиянии миграции на языковые процессы. Небольшое число опрошенных компенсируется тем, что студенты представляли самые различные регионы страны. В анкете было 20 вопросов, из них 8 закрытых, 12 открытых. Опрошено 59 девушек и 35 юношей.

Известно, что у мигрантов коммуникативную функцию выполняет также и язык местности, в которую они прибыли. Это одна из трудностей, с которой они сталкиваются. Фактически здесь сталкиваются целые миры: мировоззрение, потребности, ценности, статусы, нормы поведения. Был задан вопрос о том, с какими трудностями, прежде всего, сталкиваются мигранты при переселении на новое место. Более половины опрошенных считают, что трудности, прежде всего, материально-экономического, а также нравственно-психологического плана. Ясно, что в условиях глобализации, когда идет усиленный процесс интеграции между странами и народами, в особенности при проживании в одном географическом и этническом пространстве, роль нравственно-психологического фактора несколько уменьшается. Что же касается материально-экономических затруднений, то их на первых порах особенно много.

В целом демографические проблемы по своему значению с точки зрения формирования общения на уровне диалога играют существенную роль в жизни человека на новом месте. Согласно статистическим данным, а также данным исследования, население больше переселяется в города, причем в центральные, более крупные. Так, в Азербайджане быстрее всего пополняется население таких городов, как Баку, Сумгаит, Гянджа. Больше всего уезжают на работу или на жительство в такие страны, как Россия, Турция, Германия, Голландия, США. Об этом написали опрошенные респонденты. Процессы ассимиляции или дезинтергации, с которыми сталкиваются мигранты, отражаются на их представлениях о коммуникационных возможностях при общении с местным населением. Прежде всего, это знание местного языка, нравов, обычаев и традиций. Кроме того, имеет значение предмет разговора, позиции собеседников с точки зрения значимости проводимых переговоров, престижность и значимость разговора для окружающих. Ясно также, что эмоциональное состояние говорящих, их когнитивные возможности также определяют результативность переговоров, убедительность и качество речи.

Говоря о роли интеграционных и, напротив, дезадаптационных процессов в эмигрантской среде, есть и позитивные оценки этого явления: между этническими группами и народами, проживающими на этой территории изначально, завязываются экономические и культурные

связи. Происходит своеобразный синтез, причем как в положительном, так и отрицательном смыслах. Отметим, что при этом развиваются и формируются общие черты в культуре, языке, отдельные регионы сближаются между собой (это можно сказать и о внутренней миграции). Формируется общее политико-нравственное сознание и мышление, укрепляется общее социальное пространство.

Следует рассмотреть также и такую сторону проблемы, как и борьба с ассимиляцией (иногда насильственной со стороны титульного народа или этноса), где проблемы билингвизма и формы общения, в том числе и на уровне диалогической речи играют стимулирующую роль. Понятно, что меньшинство проигрывает в этом отношении большинству и формы устного речевого общения должны быть достаточно разнообразны, чтобы сохранить самобытность каждой из сторон, иначе меньшинство воспринимает обычаи, традиции, языковые нормы противной стороны. Для того, чтобы взаимоотношения были на равных, необходимо сохранять ряд ментальных особенностей, быть привязанным к своим обычаям, традициям, языку и проч.

Отметим такие особенности диалогического разговора у представителей различных народностей на территории Азербайджана, как предпочтение языка пришлых этнических групп, в том числе русской. Обычно разговор происходил (и происходит) на русском языке. Это объясняется, прежде всего, такими ментальными особенностями азербайджанцев, как гостеприимство, дружелюбие и уважение к другим народам, а также толерантность в отношении религиозной принадлежности. В целом билингвизм помогает проведению диалогической речи на высоком уровне; немаловажную роль играет численность диаспоры, уровень их образованности и культуры, привязанности к своей земле, языку, нравам и обычаям.

Можно сказать, что внутри страны тоже происходит интеграция взаимоотношений, в том числе и на языковом уровне. Как девушки, так и юноши отмечают, что действительно в стране имеются подлинные условия для равноправной интеграции различных национальных субкультур, в том числе и на языковом уровне; в этом деле непосредственное значение имеют диалогические формы языкового общения. Помимо этого, уровень уважения и добросердечного отношения к представителям иной национальности и иного гражданства порой даже выше, чем уровень подобного отношения к своим гражданам. Это естественно, потому что это многонациональная и многоконфессиональная страна. Причем какая-либо нация или народность не обладает какими-либо предпочтениями. Язык, являясь средством общения, формирует также национальное самосознание и идентичность. В этом смысле язык, причем в первую очередь, национальный, оказывает существенное влияние (в особенности в диалогической форме) на национальное мышление.

В целом понятно, что диалогическая речь в условиях эмигрантского существования играет существенную роль в формировании новых стереотипов и предпочтений, а также в сохранении старых, связывающих их со своей ментальностью. Здесь также определенный интерес представляет взаимосвязь нравственно-психологических изменений в ментальности и в целом в сознании с языковыми процессами; особую роль в развитии билингвизма играет диалогическая речь. Нами была составлена таблица о билингвистических возможностях студентов и их родителей:

Таблица 1

Знают языков, всего	*Девушки*	*Их родители*	*Юноши*	*Их родители*
1	10	7	9	7
2	31	43	12	26
3	12	6	11	2
4	4	3	3	-
5	2	-	-	-

Как воздействует диалогическая речь в условиях билингвизма на процессы сознания, в том числе и нравственно-психологического качества? Девушки признали, что роль диалогического языка чрезвычайно велика в обучении, в чтении, в восприятии текста, следует чаще ходить в библиотеку; человек, который не знает родного языка, его грамматического строя, богатства смыслов, не будет в состоянии вести полноценный диалог, достичь желаемого, т.е. убедить противоположную сторону в своей правоте. Особенно важна диалогическая речь на родном языке, для формирования и совершенствования национального самосознания. Вместе с тем знание родного языка или ведение на этом языке диалогов вовсе не означает, что здесь данный процесс можно довести до совершенства. Можно быть, отмечают респонденты, патриотом своей родины даже без знания своего родного языка и проведения на этом языке бесед или диалогов.

Помимо этого, следует, как отмечали юноши, более обширно использовать коммуникативные возможности родного языка, поскольку через них представлен каждый представитель данного этноса, при помощи них обогащается душа народа, объединяются разные этносы; известно также, что благодаря этим возможностям передаются от поколения к поколению нравственно-психологические ценности, повышается культурный уровень нации. Язык – цементирующее средство, причем настолько сильное, что помогает сохранить национальный дух и национальное самосознание. Здесь, вероятно, играет роль и «потенциальная готовность исполнителя к той или иной роли при диалоге» [там же, с.13].

Известно, что «действие текста может оцениваться не только по вербальным ответам информантов (эксперимент), но и на основе самонаблюдения (интроспекция) интерпретации лингвистического материала в традициях анализа дискурса и филологической герменевтики (Богин 1993), риторического и стилистического форматов анализа» [3].

Диалогическое общение современного человека обусловлено потребностями эпохи. Развитие языка также связано с этими потребностями. Отсюда – реакция, или ее ожидание, когда единство двух сторон – говорящего и слушающего – проявляется в различных коммуникативных ситуациях. На практике проблемы общения, как известно, решаются через развитие риторических навыков, начиная с первых лет обучения и на протяжении всей человеческой жизни.

Отметим, что сегодня частичная утрата возможности непосредственного общения уже является реальной: современные информационно-коммуникационные технологии, в том числе Интернет, не способствуют развитию диалогического языка, так нужного для самоутверждения личности. Так, проведенные исследования в студенческой среде показали, что данные эксперимента характеризуют и низкий уровень речевых умений, которые оказались несформированными в процессе школьного обучения. Умение представлять извлеченную информацию в предметно-речевом, тематическом и логическом поле первичного текста оказалось очень слабым [6].

Расширение возможности восприятия информации без устного «говорения» приводит к оскудению языка как системы, изменению ценностно-смысловых акцентов и ориентаций человека.

Считаем, что для поддержания жизнеспособности родного языка нужно проводить ежегодные языковые фестивали, где могут участвовать все носители данного языка, и работу здесь вести по следующим подразделам:

- быт в языке;
- фольклор в языке;
- языковые конкурсы (на остроумие, на стихосложение (ашуги, баяты, мейхана), не песенное языковое творчество (на лучший текст для песен), на изобразительное искусство, где также отражается ментальность – в пластике, камне, в живописи и т.д.);

Создать номинации:

- на лучшее телешоу (с точки зрения языковой грамот-

ности);
- лучший оратор-парламентарий;
- лучший оратор-педагог вуза;
- лучший оратор-педагог средней школы и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соколова А. А. Методика обучения диалогу детей шести-семи лет в образовательном процессе ДОУ. Автореф. дисс. канд. педаг. наук, Екатеринбург: 2006, 23 с.
2. Язык и личность. Отв.редактор акад. Д.Н.Шмелев. М.: «Наука», 1989
3. Бушев А.Б. Комплексное лингвопсихологическое исследование различных практик воздействия словом в психотерапевтической коммуникации // http://biblios.newgoo.net/t3656-topic
4. Аббасова К.Я. Когнитивная психология и философия: проблемы сосуществования // Вектор науки ТГУ. 2010. № 3, с.9-11
5. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. - М., 1986.- С. 17-58
6. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 329-330.
7. Аббасова К.Я. О философской основе современных психологических исследований // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1. С. 11-13

ABOUT LINGUISTIC - PSYCHOLOGICAL BASIS OF DIALOGUE SPEECH

© 2012

R.M. Mammadova, senior lecturer
Azerbaijan Institute of Teachers, Mingechevir (Azerbaijan)

Keywords: dialogic speech, bilingualism, linguistic - psychological features of human speech, sociolinguistics.
Annotation: The problem of communication between people in a natural language has always been a subject of attention of all the humanities. In a bilingual dialogic speech is of particular importance from the point of view of the formation of identity and specific mental structures. This article discusses some basic issues linguistic- psychological dialogue speech.

УДК 378.016

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЧУВСТВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГОВ

© 2012

З.В. Медведева, аспирант кафедры дошкольной и социальной педагогики
С.Н. Федорова**,** доктор педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольной и социальной педагогики
Марийский государственный университет, Йошкар-Ола (Россия)

Ключевые слова: этнокультурные образовательные технологии; этнокультурное образование; этнокультурный подход; патриотизм; гражданственность; гражданско-патриотическое воспитание; гражданское самосознание.
Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования чувств гражданственности и патриотизма у современной студенческой молодежи. В качестве одного из эффективных путей ее решения предлагается использовать в образовательно-воспитательной практике учебных заведений этнокультурные образовательные технологии, эффективность которых подтверждается в экспериментальной части исследования.

Современное постиндустриальное общество требует от системы высшего профессионального образования не только высококачественной подготовки будущих специалистов, но и их полноценного воспитания. При этом акцентируется необходимость формирования у молодого поколения высоких морально-нравственных качеств, среди которых особое значение приобретают гражданственность, патриотизм и ответственность за судьбу своего Отечества.

Согласно определению из словаря «Профессиональное образование» гражданственность – личное качество, выраженное в глубоком осознании человеком своей принадлежности к обществу, в котором он живет, а так же в осознании совокупности своих прав, обязанностей по отношению к обществу, в готовности добровольно следовать предписаниям его морали и закона; в более общем значении – заботу об общественном благе, концентрацию помыслов и чувств на идее гражданского долга [1, с. 60]. Гражданственность проявляется: в активном участии граждан в решении проблем общественного развития; стремлении способствовать развитию государственности, социально-экономической и духовной сферы; в намерении отстаивать и защищать общественные идеалы и ценности; в готовности защищать Родину [2]. По мнению Н.А. Савотиной гражданственность в процессе профессиональной подготовки специалиста может выступать в качестве системообразующего фактора, способного интегрировать педагогические усилия всех субъектов образовательной среды, оказывать решающее влияние на самоопределение студента [3, с. 37].

Патриотизм в многовековой и полной тяжелых испытаний истории России был основой национального самосознания народа, составной частью общественного сознания [4, с. 9]. Исходя из определения Т.С. Буториной и В.Г. Русских, патриотизм - важнейшее духовное достояние личности. Он характеризует высший уровень ее развития и проявляется в деятельной самореализации на благо Отечества. Патриотизм представляет собой своего рода фундамент общественного и государственного здания, залог его жизнеспособности, одно из первостепенных условий эффективности функционирования всей системы социальных и государственных институтов [5, с. 66]. Патриотизм составляет базовую характеристику социальной направленности мировоззрения человека, выступает социально-нравственным императивом, характеризующим его ценностное отношение к Отечеству, побуждающим его к патриотически направленной деятельности. Согласно точке зрения А.К. Быкова, без освоения молодым человеком знаний, относящихся к патриотической сфере, нельзя говорить о сформированности у него общей культуры, высоких личных компетенций [4, с. 6].

В действующем законодательстве Российской Федерации произошло обновление многих правовых норм в области образования, которые позволили пересмотреть некоторые подходы к организации гражданско-патриотического воспитания в образовательных учреждениях страны. Сегодня гражданско-патриотическое воспитание молодежи опирается главным образом на нормативно-правовую базу закона РФ «Об образовании», Национальную доктрину образования в РФ, Концепцию социально-экономического развития РФ до 2020 года, государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», Концепции этнокультурного и этнохудожественного образования, которые приобретают все большую актуальность и значимость в современном воспитательном и образовательном

пространстве.

Однако следует отметить, что не смотря на активные действия государства в области молодежной политики, проблема формирования чувства гражданственности и патриотизма в молодежной среде все же остается до конца не решенной. О ее актуальности в современном российском обществе свидетельствуют многочисленные публикации и диссертационные исследования отечественных ученых: педагогов, социологов, культурологов, историков, юристов и др. что указывает на многогранность и многоаспектность выдвинутой проблемы.

В современной научной литературе исследователи применяют различные подходы к организации гражданско-патриотического воспитания, однако на наш взгляд правомерно выделить три основных: военно-патриотический, политический и этнокультурный. Для того чтобы добиться максимальных результатов в воспитательной деятельности педагогам образовательных учреждений необходимо использовать их комплексно, однако следует отметить, что в современных условиях особого внимания к себе требует именно этнокультурный подход, который определяет в качестве источника развития личности этическую культуру, рассматривая воспитание и образование как важнейший ее компонент и основной канал трансляции, благодаря чему происходит процесс изучения и присвоения этнокультурного опыта в его символике и значениях, способствующий становлению личности человека как носителя, хранителя и творца этнокультуры. Именно этнокультурная составляющая оказывает наибольшее влияние на формирование патриотического сознания личности, чувств гражданственности и патриотизма первым шагом на пути к которой является этническая идентификация. Именно с ней тесно связано воспитание гражданско-патриотических качеств, интернационализма, нравственности личности.

Одним из эффективных путей использования этнокультурного подхода в образовательной и воспитательной практике учебных заведений, как основного, так и дополнительного образования стало внедрение этнокультурного (мультикультурного в Западных странах) образования. В исследованиях зарубежных авторов неоднократно подтверждается тот факт, что мультикультурное образование положительно влияет на этнополитическую ситуацию в стране и мире в целом [8] и оказывает благоприятное воздействие на формирование личности будущих педагогов [7].

Резко возросшее этническое самосознание, а также многообразие национальных культур дают основание говорить об актуальности использования в современной воспитательной и образовательной практике этнокультурных образовательных технологий, которые являются важными механизмами реализации этнокультурного образования, получившего небывалую востребованность на рубеже XX-XXI вв. [9, с. 5].

Понятие этнокультурные образовательные технологии (в некоторых источниках – этнокультурные технологии) в отечественной педагогической литературе является относительно новым, поскольку в данной формулировке оно встречается в небольшом количестве источников [6, 11, 12, 13 и др.]

Исходя из анализа источников по проблеме использования этнокультурных образовательных технологий можно отметить, что первоначально данный вид технологии получил распространение в сфере культурно-досуговой деятельности, о чем свидетельствуют работы Т.Г. Киселевой (1995 г.), К.А. Строкова (2000 г.), Григорьевой Е.И. (2002 г.), Л.И. Беспалько (2006 г.) и др., а в дальнейшем в сфере педагогики в исследованиях В.С. Кукушина (2003 г.), Г.К. Селевко (2006), С.Н. Федоровой (2010-2011 г.) и др.

Материал по вопросам разработки и реализации этнокультурных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов содержится в исследованиях С.Н.Федоровой, А.С. Каргина, Ю. П. Азарова, Т.И. Баклановой, А.Д. Жаркова, Л.С. Зориловой, Т.Г. Киселевой, Н.В. Кукушкина, Ю.Д. Красильникова, Ю.А. Стрельцова, К.А. Строкова и др.

В современной научной литературе имеются различные трактовки данного понятия, которые обусловлены представлениями тех или иных авторов о их сущности и возможностях применения в различных сферах деятельности.

Согласно нашей точке зрения, этнокультурные образовательные технологии можно определить как совокупность воспитательных приемов, форм, методов, средств обучения базирующихся на фундаментальных основах народной педагогики, теории этноса, этнопсихологии, философии, культурологии, фольклористики, социально-культурной деятельности, а также других пограничных отраслях научного знания, позволяющих оптимизировать и активизировать процесс освоения, сохранения, приумножения и трансляции этнокультуры в современных условиях.

Этнокультурные образовательные технологии имеют обширную область применения, поскольку могут использоваться на различных этапах образования и в учреждениях разнообразного образовательного профиля: как основного, так и дополнительного. Важным условием их реализации является необходимость адаптации к возрастным и профессиональным особенностям обучаемых, что позволит направить образовательный процесс в нужное русло. В качестве основных задач использования этнокультурных технологий в образовательно-воспитательном процессе можно выделить следующие:

- всестороннее и глубокое овладение культурой своего народа;
- формирование способности учащегося к личностному культурному самоопределению;
- формирование и развитие представлений о многообразии национальных культур в стране и мире в целом;
- создание условий для интеграции учащихся в культуры других этносов;
- воспитание положительного отношения к межкультурным различиям;
- развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных национальностей;
- воспитание учащихся в духе толерантности, мира и гуманного межнационального отношения;
- воспитание уважения к истории и культуре других народов;
- создание поликультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур.

Следует отметить, что в каждом регионе выстраивается своеобразная региональная система этнокультурного образования, состоящая из культурно-образовательных учреждений, в которых создаются необходимые условия для освоения культурно-исторического опыта народа. В сфере высшего профессионального образования, ориентированного на подготовку педагогических кадров для Республики Марий Эл в г. Йошкар-Ола система этнокультурного образования представлена в деятельности ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», а также учреждениях дополнительного образования - в этнокультурных центрах ГУК РМЭ «Республиканский центр марийской культуры», ГУК РМЭ «Республиканский центр русской культуры», ГУК РМЭ «Республиканский центр татарской культуры», ведущих активную работу по приобщению молодого поколения к народным традициям и национальным ценностям, осуществляемую в рамках нравственного, гражданско-патриотического, эстетического, умственного, трудового и физического воспитания, которые являются незаменимыми базами практики для студентов факультета культуры и искусств - будущих педагогов-этнокультурологов для которых изучение культурно-исторического опыта народов Республики Марий Эл является не только воспитательным, образовательным и развивающим элементом, но и сферой дальнейшей профессиональной деятельности. В Марийском

государственном университете этнокультурные образовательные технологии активно применяются в подготовке будущих этнокультурологов на занятиях по этнопедагогическим практикумам, организованными в рамках изучения курса «Этнопедагогика» на которых используются такие технологии как «Миклухи и Маклаи», «Алфавит», «Толерантность – основа бесконфликтного общения», «Коллаж» и др. [12, с. 12].

В рамках нашего исследования, в котором приняли участие 170 студентов в возрасте от 18 до 22 лет (из них 70 будущих этнокультурологов и 100 будущих педагогов) был организован эксперимент, целью которого стало выявить, каким образом использование этнокультурных образовательных технологий влияет на формирование чувства гражданственности и патриотизма. В качестве основного метода исследования был выбран метод эссе – сочинение небольшой формы, выражающее личностное отношение испытуемого к определенной проблеме. Студентам было предложено написать небольшое эссе на тему: «Гражданственность и патриотизм в моей жизни» опираясь на примерный перечень вопросов:

1. Что вы понимаете под словами «гражданин», «гражданственность», «патриот», «патриотизм».
2. Назвали бы вы себя патриотом? Объясните, почему?
3. Не могли бы вы привести какие-либо примеры проявления гражданственности и патриотизма?
4. Что является для вас Родиной? Какие ассоциации вызывает у вас слово «Родина»? Как вы думаете, важно ли современному человеку иметь Родину. Объясните, почему?
5. Как вы думаете, присуще ли современному человеку чувство гражданственности и патриотизма? Объясните свою точку зрения.
6. Нужно ли воспитывать в современной молодежи чувства гражданственности и патриотизма? Если да, то каким образом на ваш взгляд это лучше делать?

Результаты анализа эссе показали, что наиболее распространенным среди студенческой молодежи является гражданское понимание сущности патриотизма, поскольку 60% респондентов воспринимают патриотизм как любовь к Родине, гордость за нее, готовность к ее защите в случае опасности и труду на ее благо, ответственность за ее судьбу, веру в силы своей страны: «Я считаю что патриотизм – это любовь к своей Родине, желание внести вклад в ее процветание, защитить в случае опасности», а патриотом большинство считают человека любящего свою Родину и готового придти на помощь в случае какой-либо угрозы извне: «Патриот – это человек, который любит, уважает и гордится своей страной и готов всегда встать на защиту ее интересов в случае какой-либо внешней угрозы». На втором месте по распространенности (40% - большинство из которых будущие этнокультурологи) находится «этнический патриотизм» - который проявляется, прежде всего, в привязанности к своей «малой родине» и трактуется как любовь и уважение как к своей, так и другим этническим группам, их материальной и духовной культуре, языку, истории: «Я считаю что патриотизм – это любовь и уважение к не только к своему народу и своей национальной культуре, обычаям, традициям, языку, но и к традициям других народов, проживающих на территории нашей многонациональной страны, готовность встать на защиту Родины в трудные для нее времена, гордость за ее победы и горесть за неудачи и поражения».

Следует отметить, что ни в одном сочинении этический патриотизм не перерастает в национализм или шовинизм, а также в космополитизм или либеральный патриотизм, которые предельно размывают границы Отечества. Что касается сущности понятия «гражданин» то в целом все опрошенные склонны к мнению, что гражданином является человек, постоянно проживающий на территории определенного государства, живущий по его законам и пользующийся установленными в нем правами: «Гражданин – это человек, принадлежащий какой-либо стране, живущий по ее законам и обладающий определенными правами, действующими на ее территории». Не смотря на то, что все испытуемые имеют достаточно полное представление о сущности понятия «гражданин», 40% (будущие педагоги) все же испытали определенные трудности в трактовке понятия «гражданственность»: 20% из них так и не смогли объяснить его суть, поскольку оно по каким-то причинам отсутствовало в их эссе, 20% опрошенных приравняли понятие гражданственности к национальности: «Гражданственность – это принадлежность к какой-либо национальности».

Анализируя эссе будущих специалистов этнокультурологов, следует отметить их позитивный патриотический настрой по отношению к своей Родине, поскольку 90% считают себя патриотам, это прослеживается в таких высказываниях как: «Я могу смело назвать себя патриотом этой страны, потому что я люблю то место где я родилась, выросла и в дальнейшем буду жить. Для меня Россия – это самая сильная держава, я горжусь ее славной историей и подвигами тех людей, которые защищали ее в тяжелые времена». Однако в эссе 7% испытуемых наблюдаются противоречивость и неопределенность во взглядах и мнениях, в качестве примера приведем следующий отрывок: «Я не могу назвать себя патриотом, хотя безумно люблю Россию, и неважно, что где-то лучше, комфортнее, уезжая за ее пределы сердце, рвется домой. Приезжаю на Родину, даже воздух кажется родным».

Что касается эссе будущих педагогов, то в них на удивление прослеживается противоположная тенденция, поскольку лишь 10% из них считают себя патриотами: «Я считаю, что я могу назвать себя патриотом своей страны. Мне нравятся военные песни, я предпочитаю слушать только русских исполнителей, смотреть только русские фильмы, покупать только российские товары. Я плачу каждое 9 мая и с уважением отношусь к пожилым людям, особенно прошедшим войну. Я не могу без боли и слез смотреть на бедных людей просящих милостыню. Это очень ужасно, что государство не заботится о своем народе, таким образом, оно убивает зачатки патриотических чувств в душах молодых людей». 10% опрошенных по каким-то причинам не могут в полной мере назвать себя патриотами: «Я не могу в полной мере назвать себя патриотом, но я люблю свою Родину, люблю смотреть парады, которые проходят в нашем городе и соседних городах, люблю военные фильмы». 80% будущих педагогов не считают себя патриотами и в большинстве случаев объясняют это неудовлетворенностью государственной политикой, что проявляется в довольно пессимистичных и негативных суждениях. В качестве примера приведем следующие отрывки из эссе студентов: «Патриотом я себя назвать не могу. В последнее время я даже сожалею о том, что родилась в России. Думаю, что качество моей жизни было бы намного лучше, если бы я родилась в Европе. В России о людях и о их жизни думают очень мало, особенно о стариках, инвалидах, безработных, о всех малоимущих» или «К сожалению я не могу назвать себя патриотом своей Родины, потому что меня многое не устраивает в нашей политике и мне кажется, что «моей Родине» не сильно важно материальное благополучие своих «детей». Ведь медицина у нас условно бесплатная, образование тоже, да и многое другое. Вот поэтому такой вывод: как ко мне относится моя Родина, так и я буду относиться к ней». В одном из сочинений прослеживается явная тенденция к космополитизму: «Себя патриотом я бы не назвала. Я легко представляю свою жизнь в любой другой стране мира и с радостью уехала бы из России, если бы у меня была такая возможность».

Представления молодых людей о сущности гражданственности патриотизма напрямую отражаются в примерах, приведенных в эссе. Самым распространенным примером проявления гражданственности и патриотизма, приводимым в сочинениях студентов являются героические подвиги солдат во времена Великой Отечественной Войны. Среди наиболее типичных и многочисленных примеров большинство студентов назвали так же спортивные

победы в международных соревнованиях и победу Димы Билана на конкурсе «Евровидение», а так же несколько примеров из национальной мифологии, в частности о подвиге богатыря Чоткара – защитника марийской земли. Исходя из этого можно отметить, что гражданственность и патриотизм понимаются молодыми людьми не только на уровне чувств и эмоций, но также напрямую связаны с активной деятельностью, проявляющуюся в конкретных поступках во имя общих интересах человека на благо своей Родины.

Если патриотизм и гражданственность в сознании многих студентов, в частности будущих педагогов имеют неявную идеологическую окраску, и как правило связываются с государством и политическим курсом, то понятие Родины воспринимается идеологически нейтральным и более эмоционально окрашенным. Для 100% будущих этнокультурологов Родина в первую очередь это место где человек родился, где прошло его детство. Следовательно, на микроуровне Родина ассоциируется у них с родным домом, близкими и родными людьми, образами природы (особенно у студентов из сельской местности): «Родина для меня – это родной дом, моя деревня, место, где я родилась, где прошло мое детство. Родина ассоциируется у меня с мамой, с моим родным домом, друзьями, родной природой – рекой, лесом, с прекрасными и светлыми детскими воспоминаниями. Я считаю, что современному человеку важно и нужно иметь Родину, потому что именно на Родине пробуждаются самые чистые и светлые чувства, связанные с воспоминаниями о детстве, именно на Родине человек чувствует близость к своим национальным корням, своим предкам – ведь без прошлого нет настоящего и будущего, только родные люди на родной земле способны понять человека так как никто и нигде не сможет». Представления о Родине у будущих этнокультурологов на макроуровне (Родина – это Россия) второстепенны и чаще всего она ассоциируется с государственным гимном, гербом и флагом.

Подавляющее число будущих педагогов (79%) так же считают своей Родиной родной дом, место, где родились и где провели свое детство. Для 7% будущих педагогов Родина – это Марийский край, для 14 % - это Россия. Следует отметить, что у большинства из них Родина ассоциируется с образом матери, объектами природы (в частности с русским полем, рекой и березой). 93% процента респондентов отмечают, что современному человеку необходимо иметь Родину, в качестве примера приведем следующий отрывок эссе одного из студентов: «Я считаю, что современному человеку важно иметь Родину, ведь приезжая туда люди часто вспоминают прекрасные и светлые моменты в их жизни и бывает такое, что возвращаясь туда человек меняется в лучшую сторону». Лишь 7% будущих педагогов считает, что современному человеку не принципиально важно иметь Родину, однако в данном эссе эта точка зрения не аргументирована.

Анализируя представления студентов относительно наличия чувств гражданственности и патриотизма у современной молодежи, следует отметить - большинство из них придерживаются мнения о том, что в нашей стране данными качествами обладают далеко не все представители молодого поколения. Будущие этнокультурологи считают, что в процентном соотношении проявления чувств гражданственности и патриотизма среди современной молодежи сводится примерно 50%/50% , никто из них не отрицает наличие в России истинных патриотов. В качестве подтверждения данной точки зрения приведем следующий пример: «Глядя на современный мир очень сложно сказать, что современной молодежи присущи чувства гражданственности и патриотизма. Где-то примерно 50%/50%. Я не отрицаю того факта что в нашей стране есть патриотически настроенная молодежь – это молодые ученые, спортсмены, актеры и многие другие представители различных сфер деятельности. Но если посмотреть на нацистские группировки, которых сейчас немало, на «кричащие» разрисованные стены» на невоспитанность, грубость и низкий уровень культуры у современной молодежи, то создается совсем другое впечатление». Будущие педагоги придерживаются несколько другого мнения, поскольку 80% из них считают, что для современной молодежи не характерны проявления чувств гражданственности и патриотизма: «В современной российской молодежи не осталось ни гражданственности ни патриотизма, поскольку в настоящее время у них совсем другие интересы связанные с успехом и материальным благополучием. Большинство моих друзей хотели бы уехать в другую страну и почти все твердят о несовершенстве наших законов, о провалах в области экономики, политики которые отрицательно влияют на жизнь людей». И лишь 20% из них считают, что гражданственность и патриотизм все же присущи современной молодежи, хотя в незначительной степени: «Я считаю что современной молодежи чувство гражданственности и чувство патриотизма мало присущи. В большинстве случаев это не патриотизм, а простые слова. Конечно, есть среди них люди, любящие свою Родину, трудящиеся на ее благо и процветание, однако я считаю, что практически никто из них не способен пожертвовать своей жизнью ради нее».

Мнения студентов сошлись лишь в одном – в том, что чувства гражданственности и патриотизма все же необходимо воспитывать у современной молодежи. Многие из них отметили слабость институтов гражданского и патриотического воспитания в нашей стране, и для того чтобы повысить его уровень и эффективность предложили организовывать широкомасштабные мероприятия с привлечением большого количества молодежи, использовать инновационные подходы, интересные формы и разнообразные методы работы, поскольку среди многих молодых людей бытует стереотип о том, что гражданско-патриотическое воспитание – это «скучное и малоинтересное интересное занятие с занудными рассказами и поучениями».

Подводя итог проведенного исследования, следует отметить, что будущие этнокультурологи в большей степени обладают чувствами гражданственности и патриотизма, нежели будущие педагоги, поскольку имеют наиболее активную гражданскую позицию, проявляющуюся в положительном отношении к своей «большой» и «малой» Родине, в стремлении к деятельности на благо ее процветания, в готовности при необходимости встать на ее защиту, имеют позитивный и оптимистичный настрой, четкие ценностные ориентиры, более осмысленно осознают свою сопричастность к судьбе Отечества. Важную роль в формировании у них чувств гражданственности и патриотизма сыграли этнокультурные образовательные технологии, которые активно использовались в образовательно-воспитательной деятельности в процессе их профессиональной подготовки, позволив не только преодолеть стереотипы и психологические барьеры, отрицательно влияющие на формирование гражданского самосознания, но и научиться, не смотря ни на что ценить и по-настоящему любить свою Родину.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538с.

2. Капустина З.Я. Гражданственность как ценность культуры. Псков: ПОИПКРО, 2006. 216с.

3. Савотина Н.А. Гражданские ценности в контексте проблем социализации студенческой молодежи // Педагогика. №7. 2010. С. 37-45.

4. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях. Учебное пособие / А.Н. Вырщиков, С.Н. Климов, М.Б. Кусмарцев, И.В. Метлик [и др.] / под общ. ред. А.К. Быкова и В.И. Лутовинова. М.: Планета, 2010. 336с.

5. Буторина Т.С., Русских В.Г. Идея воспитания гражданина в творчестве выдающихся деятелей России XVIII в. // Педагогика. 2009. №9. С. 66-75.

6. Этнокультурные технологии в образовании и вос-

питании: тексты докладов Международной практической конференции (22-23 марта 2007г.) / Состав.: Т.Т. Фомина, Н.М. Твердынин, А.И. Родионов. М.: МГПУ, 2007. 140с.

7. Cultural education – cultural sustainability: minority, diaspora, indigenous and ethnoreligious groups in multicultural societies // edited by Zvi Bekerman and Ezra Kopewitz. New York; London; Roultedge, 2008. P. 404-415.

8. Martin Haberman and Linda Post. Teachers for multicultural school //History of multicultural education. New York; London; Roultedge, 2008. P. 263-273. Vol. 6.

9. Концепция этнохудожественного образования в Российской Федерации / сост. Т. И. Бакланова, Л. В. Шпикалова, Т. Я. Ересова. Йошкар-Ола, 2005. 15с.

10. Днепрова Т.П. Национальная толерантность в биполярном отечественном образовании // Педагогика. 2009. №2. С. 26 – 31.

11. Строков, К. А. Современные технологии подготовки специалистов художественно-творческого профиля к этнокультурной деятельности : учеб. пособие / К.А. Строков. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. 77с.

12. Федорова С.Н. Этнокультурное развитие детей. Психолого-педагогическое сопровождение: учебное пособие / С.Н. Федорова. М.: ФОРУМ, 2011. 176с.

13. Этнопедагогический практикум для будущих педагогов: учеб.- метод. пособие / Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», факультет педагогики и психологии; авт.-сост. С. Н. Федорова. Йошкар-Ола, 2010. 124 с.

USE OF ETHNOCULTURAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FORMATION OF FEELINGS OF CITIZENSHIP AND PATRIOTISM AT FUTURE TEACHERS AND ETHNOCULTUROLOGS

© 2012

Z.V. Medvedeva, graduate student of chair of pre-school and social pedagogy
S.N. Fedorova, doctor of pedagogical sciences, manager of chair of pre-school and social pedagogy
Mari State University, Ioshkar –Ola (Russia)

Keywords: ethno-cultural educational technologies; ethno-cultural education; ethno-cultural approach; patriotism; citizenship; civil and patriotic education.

Annotation: The article considers the problem of the formation of feelings of citizenship and patriotism of the modern student youth. As one of the effective ways of solving it is suggested to use in the educational practice of educational institutions of ethno-cultural educational technologies, the effectiveness of which is confirmed by the experimental part of the study.

УДК 378.02:372.8

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУТЕ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ ПО АВАРИЙНЫМ И ПОИСКОВО-СПАСАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

© 2012

Д.Р. Мерзлякова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Безопасности жизнедеятельности»
А.А. Шульгин, ассистент кафедры «Защиты в чрезвычайных ситуациях и управления рисками»
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: спасатель, аварийные и поисково-спасательные дисциплины, методика обучения.

Аннотация: Данная статья описывает методику подготовки студентов по аварийным и поисково-спасательным дисциплинам. В статье освещаются проблемы подготовки студентов-спасателей, учебные дисциплины в рамках данной подготовки, также описывается проведённый педагогический эксперимент, направленный на проверку эффективности методики.

Противоречие между устаревшими методами подготовки по спасательным дисциплинам и реалиями современного мира, породило необходимость разработки новой, современной методики подготовки спасательных кадров.

Сегодня профессиональная подготовка спасателей проводится в составе поисково-спасательного формирования или в специализированном учебном центре.

Обучение в составе поисково-спасательного формирования граждан, впервые принятых в поисково-спасательное формирование на должность спасателя, проводится по месту предстоящей работы, начиная со дня назначения кандидата на должность. Планирование первоначальной подготовки осуществляется начальником ПСФ. На деле же качество подготовки спасателей в спасательных формированиях напрямую зависит от коллектива, а точнее от желания уже работающих спасателей передать свои умения и опыт молодому сотруднику. Поэтому нередко даже проработавшие уже несколько лет молодые специалисты имеют крайне низкий уровень подготовки даже по базовым дисциплинам, не говоря даже о навыках ведения спасательных работ в сложных и экстремальных ситуациях.

Подготовка в таких специализированных учебных центрах, как “Российский центр подготовки спасателей”, “Академия гражданской защиты МЧС России”, а также в “Санкт-Петербургском центре подготовки спасателей”, позволяет подготовить профессионального, разносторонне развитого специалиста, готового к участию в различных спасательных работах. В тоже время, такая высококвалифицированная подготовка, проводится в специализированных учебных центрах, и проходить её могут только уже аттестованные и трудоустроенные спасатели. Что обуславливает необходимость командирования обучаемого на достаточно длительный срок, обучение в таких центрах платное и влечёт за собой солидные финансовые вложения.

Учитывая вышесказанное у студентов, не имеющих звания “спасатель” и не трудоустроенных в спасательных формированиях, выбор места их профессиональной подготовки ограничен факультативными занятиями в учреждениях высшего и среднего профессионального образования. На сегодняшний день подготовка студентов-спасателей в общеобразовательных учреждениях крайне неудовлетворительна по своему профессиональному содержанию и материальному обеспечению. В большинстве своём такие факультативы держится на энтузиазме преподавателей-инструкторов, в редких случаях имеющих какую-либо систему подготовки студентов-спасателей. Большой проблемой является чрезвычайно слабая материальная база таких факультативов, зачастую студентам приходится пользоваться сильно устаревшим оборудованием, которого к тому же не хватает на всех учащихся. Закупка нового снаряжения, даже в крупных учебных заведениях очень осложнена крайне низким финансированием, бумажной волокитой и незаинтересованностью администрации высших учебных учреждений. Покупка, относительно недорогого комплекта альпинистского снаряжения представляет собой проблему, не говоря уже о таком дорогом оборудовании, как гидравлический, пневматический и бензоинструмент. Также серьёзным сдерживающим фактором таких факультативов является наличие учебных площадок для отработки практических навыков. Если в тёплое время года тренировки могут проходить на открытом воздухе, то зимой необходимо искать отапли-

ваемые учебные полигоны и аудитории. Поэтому значение комплексной, отвечающей современным требованиям системы подготовки студентов-спасателей в рамках факультативных занятий трудно переоценить. Ибо именно качественная, профессиональная подготовка студентов в общеобразовательных учреждениях является надёжной базой в становлении их, не только, как профессионалов-спасателей, но и гармонично развитых личностей, социально ответственных граждан.

Теоретически грамотный, имеющий пусть и небольшой, но практический опыт подготовки по аварийно-спасательным дисциплинам специалист имеет более высокие шансы трудоустройства по специальности. В случае работы в аварийно-спасательных, поисково-спасательных и пожарных подразделениях, полученные в ходе обучения знания и навыки помогут успешно решать рабочие задачи, в некоторых случаях представляющие угрозу для жизни самого работника или окружающих его людей. Даже не задействованный в аварийно-поисково-спасательной деятельности человек, успешно закончивший данный курс подготовки, способен более эффективно обеспечить личную безопасность и безопасность близких.

Подготовка студентов-спасателей – это целая система учебных дисциплин, расширяющих и углубляющих базовые по ряду общеобразовательных предметов при условии придания им профессиональной направленности и политехнического характера.

Настоящая программа подготовки учащихся, предусматривает:

- *специальная и механическая подготовку по спасательным работам* - 90 часов: альпинистская подготовка, работа с гидравлическим аварийно-спасательным инструментом и средствами малой механизации;

- *противопожарная подготовка* – 5 часов: общие понятия о пожаре и краткая характеристика явлений, происходящих при пожаре; способы прекращения горения: классификация и общие сведения об основных огнетушащих средствах (виды, краткая характеристика и условия применения);

- *медицинская подготовка* – 70 часов: основы анатомии и физиологии человека, первая медицинская помощь в различных чрезвычайных ситуациях;

- *физическая подготовка* – 30 часов: гимнастика, кросс;

- *топографическая подготовка* – 10 часов: понятие картографии и топографии, ориентирование на местности, определение сторон горизонта, движение по азимуту;

- *психологическая подготовка* – 5 часов: адаптация спасателя и работа в чрезвычайных ситуациях, формирование профессионально-волевых качеств спасателя, аутогенная тренировка;

Распределение учебной нагрузки отражает в себе реальные потребности спасателей в знаниях и навыках, которые необходимы им в их профессиональной деятельности. Так применение в практике профессионального спасателя навыков противопожарной подготовки крайне ограничено, ввиду их профессиональной компетенции. Поэтому излишняя учебная нагрузка по данной дисциплине является непотребной и только перегружает учебный процесс. В то время как изучение таких дисциплин, как “специальная и механическая подготовка по спасательным работам” и “медицинская подготовка” является в высшей мере актуальной частью обучения, базой в системе профессиональной подготовки.

В практике спасателя это знания и навыки, регулярно применяемые на практике и требующие детального усвоения. Именно от умения спасателя быстро и грамотно вести аварийно-спасательные работы и оказывать первую помощь пострадавшим зависит успех проводимой операции, сохранность жизни и здоровья пострадавших. В то же время уровень профессионализма спасателя определяется комплексом его теоретических, и в особенности практических, знаний и навыков, опытом ведения спасательных работ. Именно поэтому подготовка спасателя включает не только базовые дисциплины, но и ряд других видов подготовки позволяющих ему успешно проводить спасательные работы в различных условиях [1].

Модель профессиональной подготовки студентов-спасателей представляет собой широко развитую, систематизированную и упорядоченную технологическую систему образовательного процесса, предназначенную для эффективного обучения теоретическим и практическим навыкам и умениям, профессионального самоопределения и всестороннего развития личности. Содержание настоящей системы подготовки максимально соответствует современным требованиям, предъявляемым к профессиональным спасателям учитывая меняющуюся спецификацию и особенности профессии [2].

Эксперимент.

Для определения эффективности данной модели подготовки был проведён педагогический эксперимент.

Профессиональная специальная подготовка была открыта в Удмуртском государственном университете в Институте гражданской защиты в виде двух факультативных предметов (специальная физическая и медицинская подготовка) с длительностью курса подготовки в два учебных семестра.

В факультативную группу был объявлен добровольный набор студентов. После проведения вступительной проверки по сдаче физических нормативов, была укомплектована постоянная группа обучающихся, которая впоследствии была разделена на 2 части контрольную и экспериментальную.

В ходе обучения были проведены теоретические классные занятия с отработкой полученных знаний и навыков на практике, в том числе в ситуациях максимально приближенных к реальным.

В процессе подготовки применялись различные формы учебно-воспитательной работы, в том числе: экскурсии в поисково-спасательные подразделения и пожарные части, участия в выездах спасателей на ликвидацию чрезвычайных ситуаций. Курс обучения заканчивается комплексной проверкой знаний и навыков учащихся по пройденным темам. Студенты, показавшие лучшие результаты обучения допускаются к прохождению аттестации на присвоение квалификации “спасатель”.

Контрольная группа изучала дисциплины спасательной подготовки в рамках программы обучения в среднестатистических спасательных факультативах и секциях, без углубления в особенности и специфику профессии. Занятия проводились по стандартным учебным пособиям, не учитывающим новации современного времени и практический опыт применения излагаемых в них сведений. В практических занятиях по специальной и медицинской подготовке использовались стандартные ситуационные задачи, не предполагающие альтернативных методов их решения.

Цель опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе состояла в проверке разработанного содержания обучения спасательному делу, а также в оценке эффективности образовательных технологий. Критериями оценки выступали успешность освоения теоретических и практических знаний и навыков таких, как оказание доврачебной помощи, ведение спасательных работ с применением аварийно-спасательного снаряжения и технологий промышленного альпинизма, ориентирование и топография, желание и готовность к участию в проведении аварийно-спасательных работ с риском для жизни, желание получить спасательную профессию.

Результаты проведенной работы представлены на рис. 1 и 2.

Из показателей рис. 1 и 2 можно сделать вывод, что успешность освоения практических и теоретических навыков и знаний значительно возросла в экспериментальной группе, в то время как рост этих же показателей в контрольной группе более умеренный.



Рис. 1. Теоретические знания студентов до эксперимента (в %).

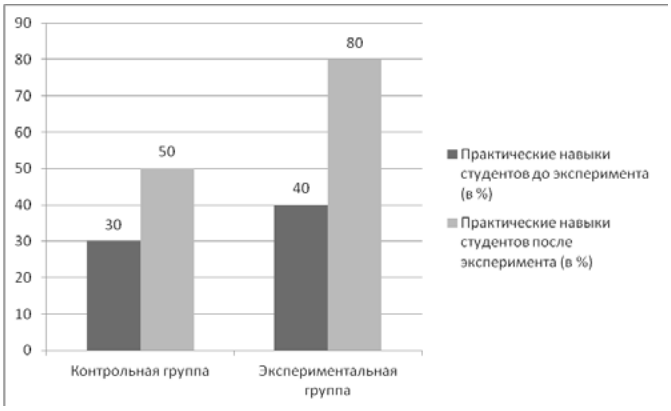


Рис. 2. Теоретические знания студентов после эксперимента (в %).

Выводы: Теоретические и практические знания и навыки, необходимые спасателю для выполнения возложенных на него задач крайне разносторонние, требующие отдельного, детального усвоения. Профессиональная подготовка спасателей, крайне трудоёмкая, ответственная задача. Ведь от того насколько молодой специалист будет подготовлен к действиям в реальных экстремальных ситуациях, от его решительности и способности к самопожертвованию, подчас зависит не только жизнь и здоровье пострадавших, но и его собственная. В связи с этим, трудно переоценить значение качественной и эффективной системы подготовки спасателей. К сожалению, не все желающие могут пройти курс профессиональной подготовки в специализированном учебном центре, а трудоустройство в поисково-спасательное формирование без должной начальной профессиональной подготовки, далеко не всегда означает желание уже опытных спасателей передать свои знания и навыки новичку. Поэтому возможности студентов, не имеющих звания "Спасатель" и не трудоустроенных по этой профессии, желающих получить знания и навыки профессионального спасателя ограничены только факультативными занятиями, открытыми на базе образовательных учреждений. На сегодняшний день, в подавляющем большинстве таких факультативов нет качественной и детально проработанной системы подготовки спасателей, удовлетворяющей современным особенностям ведения поисково-спасательных работ. Поэтому создание и практическое внедрение современной системы подготовки студентов-спасателей имеет значение не только в развитии движения Всероссийского студенческого корпуса спасателей, но и в подготовке будущих специалистов спасательного профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безопасность жизнедеятельности. Сборник нормативных документов по подготовке учащейся молодёжи в области защиты от чрезвычайных ситуаций / под ред. М.М. Дзыбова. - М.: Издательство ДиК, М.: Издательство АСТ,1998.
2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учебник для студентов пед. вузов / В. П. Беспалько. - М. : Изд-во ин-та профессией, образования Мин-ва образования России, 1995.
3. Девясилов В.А. Безопасность жизнедеятельности в системе высшего образования // Безопасность в техносфере. 2008. № 5. С. 3.
4. Марачев В.А. Опыт подготовки специалистов ставропольского поисково-спасательного отряда и их действий при ликвидации чрезвычайных ситуаций различного характера // Технологии гражданской безопасности. 2007. № 2. С. 90-91.
5. Забиров Д.Д., Прокофьева Е.Н. Активные методы в процессе повышения культуры безопасности жизнедеятельностьи студентов специальности «Защита в ЧС» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 502-504.
6. Краснослободцева А.Е. Особенности курса «Экономика и менеджмент безопасности» в образовательной программе магистров направления подготовки 280700.68 Техносферная безопасность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 46-47.
7. ФЗ от 22 августа 1995 г. N 151-ФЗ «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей» (с изменениями и дополнениями)

TRAINING OF STUDENTS FOR EMERGENCY AND SEARCH AND RESCUE DISCIPLINES

© 2012

D.R. Merzlyakova, candidate of psychological sciences, associate professor of safety of life
A.A. Shulgin, assistant of defense in an emergency and risk management
Udmurt State University, *Izhevsk (Russia)*

Keywords: rescue, emergency and search and rescue discipline, methods of teaching.

Annotation: This article describes the training of students in an emergency and search and rescue disciplines. The paper considers the problem of preparation of students to the Rescue. The article describes the pedagogical experiment conducted, aimed at checking the effectiveness of techniques.

УДК 372.46

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2012

И.Н. Мишина, учитель
МОУ школа № 87, Тольятти (Россия)
Е.Ю. Коростелева, кандидат педагогических наук
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: образовательная технология; технологизация образовательного процесса; дидактический инструментарий.

Аннотация: В статье рассматривается формирование дидактической системы: учитель – ученик – средства обучения, позволяющей управлять познавательной деятельностью младших школьников с целью достижения определенного уровня их умений и качеств, необходимых для развития речи.

Анализ учебной и методической литературы по организации педагогической практики учителей начальных классов, с точки зрения заложенных в ней возможностей подготовки младших школьников к развитию речи, позволяет сделать вывод о том, что в каждом из учебных и методических источников рассматриваются только отдельные аспекты и нет достаточной соотнесенности педагогического, психологического и самое главное - технологического подходов при рассмотрении данной проблемы [1, 2, 3, 4]. Это не позволяет учителю понять сущность и важность применения технологического подхода к подготовке младшего школьника к развитию речи как педагогического явления.

В условиях модернизации и, соответственно, смены приоритетов начального образования, а также перехода на четырехлетнее обучение, вариативности его учебно-методического обеспечения требуются соответствующие изменения подготовки учителей начальных классов. Однако содержание, формы и методы технологической подготовки педагогов по формированию у учащихся начальной школы умений и качеств, необходимых для развития речи, как следует из вышеизложенного, недостаточно исследованы в педагогической науке и требуют теоретического и практического обоснования.

Обновление всех сторон жизнедеятельности начальной школы предъявляет новые требования к профессиональному уровню педагогических кадров, владению ими необходимыми теоретическими знаниями, а также применению современных организационных и технических приемов построения деятельности на уроке.

Современная практика показывает, что приоритетным направлением совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальной школе является повышение профессионального уровня педагогических кадров по использованию современных образовательных технологий [5].

Изучение деятельности педагогов начальной школы показывает, что при большом количестве применяемых учителями на уроках новых приемов, способов и методик обучения детей, использование в образовательном процессе педагогических технологий крайне ограничено из-за недостаточной профессиональной подготовки педагогов и обеспеченности дидактическими средствами.

Проведенные исследования и анализ существующей практики позволил выявить следующие *недостатки:*

ограниченность традиционных методик подготовки учителей начальной школы, не обеспечивающих внедрение в образовательный процесс педагогических технологий, гарантирующих результативность профессиональной деятельности учителя;

- неразработанность теории, практики и диагностики технологического построения профессиональной деятельности педагогов по подготовке младших школьников к развитию речи;

- несформированность у педагогов целесообразной потребности в технологизации профессиональной деятельности.

В связи с этим все более очевидным становится несоответствие между существующей системой непрерывной подготовки педагогических кадров начальной школы и индивидуально – творческим характером их профессиональной деятельности.

Реальное состояние дел в этой области свидетельствует о давно назревшей необходимости теоретических и технологических инноваций. Причиной неудовлетворенности учителей – практиков функционирующей методикой развития речи в младших классах является теоретическое обоснование ее принципов, состава необходимых и достаточных умений, последовательности их формирования, приемов использования естественных законов запоминания, способов их развития и особенно тех из них, которые коррелируют с законами развития речи младших школьников.

Изучение педагогической, психологической и методической литературы по исследуемой в работе проблеме определило предпосылки, которые позволили сформулировать основное направление повышения уровня профессиональной деятельности учителя начальной школы, которое исчерпывается следующим перечнем императивов: обучение технологическим, диагностическим и психологическим основам подготовки младших школьников к развитию речи [6, 7, 8].

Своевременность такого подхода в обучении определяется сменой основных категорий классической дидактики, когда вместо принципов и методов все большее используются закономерности и технологии, а дидактика приобретает практический характер. В этом аспекте нами рассмотрена теория и методика повышения квалификации учителей в сфере подготовки младших школьников к развитию речи. Целью этого анализа было установление инициированных практикой тенденций в этой области, теоретическое осмысление их основ и поиск путей трансформации сложившейся практики повышения квалификации учителей в направлении технологизации, обеспечивающей достижение гарантированных результатов.

Актуальность такой трансформации определяется резким падением основных показателей детей (развитие речи, памяти, внимания и т.д.) и ослаблением преемственности между системой дошкольного образования, первой и второй ступенями обучения в общеобразовательном учреждении.

Изучение проблемы технологизации профессиональной деятельности учителей начальной школы (практической, исследовательской и проектировочной) показало, что основной причиной затруднений в этой области является несоответствие между требованиями профессионально - педагогической деятельности и уровнем подготовленности к ней [2]. К резервам в этой сфере необходимо отнести и инновационные опыты учителей – новаторов и индивидуальный почерк каждого учителя.

Несмотря на введение в образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку учителей начальной школы, различных курсов по современным образовательным технологиям, уровень их использования в профессиональной деятельности остается недостаточным. В основном в педагогической практике нашли свое отражение частные методики формирования определенных умений и

качеств младших школьников [9].

Целостного, технологического понимания, какие именно умения и качества необходимы младшим школьникам в подготовке к развитию речи и в какой последовательности их развивать, у учителей начальной школы нет.

Поиски гармонизации требований к профессиональной деятельности учителей на современном этапе и соответствующего их образовательного обеспечения приводят к выводу о том, что основой этой корреляции и вектором ее направленности должен быть планируемый результат обучения. В этом направлении и осуществлялось дальнейшее исследование и конструирование (разработка) системы повышения квалификации учителей начальной школы.

Было выделено пять основных составляющих подсистем, определяющих результативность профессиональной деятельности учителя начальной школы - технологическая, психологическая, дидактическая, диагностическая и инновационная. Технологическая подсистема в этом комплексе обеспечивает последовательность подготовки детей к развитию речи, психологическая – знание психических процессов формирования определенных умений и качеств, дидактическая – использование средств, повышающих эффективность профессиональной деятельности, диагностическая – учет норм и эталонов дозирования учебного материала, инновационная – опыты личностных педагогических нововведений и подходов.

Современное состояние уровня подготовки младших школьников к развитию речи свидетельствует, что без технологического обеспечения данного процесса успешно работать учителям в начальной школе и учить детей, показывающих высокие результаты, уже невозможно.

Технология обучения учителей начальной школы может быть представлена как определенный алгоритм деятельности, включающий следующие блоки алгоритмических действий: постановку диагностических целей, отбор и оптимизацию содержания, подбор дидактических средств, планирование последовательности технологических действий, формирование системы измерителей достижения результатов обучения, а также проецирование результативности обучения на результативность профессиональной деятельности учителя.

Такой подход обусловлен необходимостью обеспечения преемственности между результатами обучения учителя и результативностью его профессиональной деятельности в начальной школе.

Среди многих важных задач воспитания и обучения детей дошкольного и начального школьного возраста обучение родному языку, развитие речи и словаря, речевого общения - одна из главных. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте.

Дидактический этап профессиональной подготовки педагогов характеризуется осознанием необходимости создания дидактической системы: учитель – ученик – средства обучения [3], позволяющей управлять познавательной деятельностью младших школьников с целью достижения определенного уровня их умений и качеств, необходимых для развития речи.

Основное внимание на этом этапе уделяется формированию у учителя умения использовать при подготовке младших школьников к развитию речи разработанный дидактический инструментарий, относящийся к материальным средствам, и игры, относящиеся к нематериальным, которые вместе с использованием инструментария дают наиболее высокий результат.

В целях развития ассоциативной памяти, образного мышления, творчества ребенка необходимо применять инструментарий, который представляет собой шаблон из вращающихся внутреннего круга диаметром 11 и внешнего круга диаметром 19 сантиметров (рис. 1).

Круги произвольно поделены на сектора. В каждом секторе изображён предмет, относящийся к определенной группе: овощи, фрукты, транспорт и т.д.

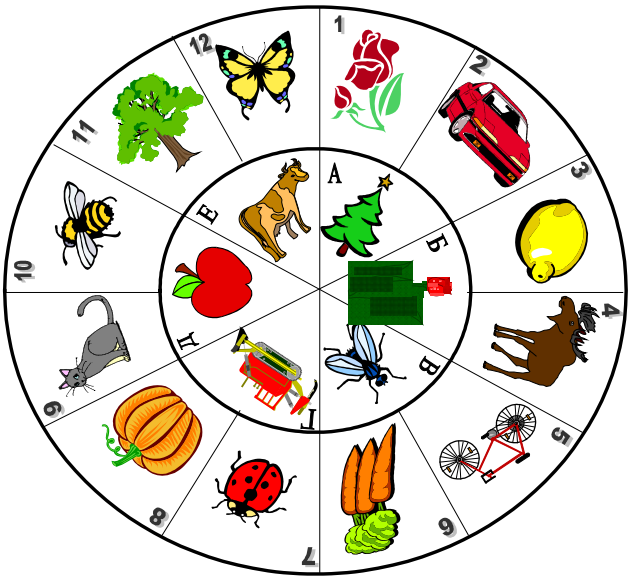


Рис. 1. Дидактический инструментарий

Использование разработанного набора игр (табл. 1) совместно с инструментарием дает наиболее высокий результат.

Таблица 1

Игры для дидактического инструментария

Игра № 1	Смысловая
Игра № 2	Продолжи ряд
Игра № 3	Обобщение по качеству
Игра № 4	Найди сходство
Игра № 5	Загадки
Игра № 6	Найди различие
Игра № 7	Составь описание предмета
Игра № 8	Кто где спрятался?
Игра № 9	Лево - право
Игра № 10	Исключи лишнее

Важно учитывать, чтобы каждая игра проходила в доброжелательной атмосфере, без напряжения, игровые правила не должны предусматривать, чтобы ребенок выбывал из игры, т.к. конечной целью ставится развитие речи.

Игры проводятся в парах или по цепочке (по очереди). Чтобы игра была интересней, а все дети были активны, учитель (воспитатель) вводит игровое действие: за правильной ответ дает звездочку (одну из трех цветов):

- красная - все правильно;
- синяя - правильно, но с помощью;
- желтая - надо еще подумать.

Оценка результирующего признака проводится либо психологом с помощью соответствующего теста, либо косвенно: по наблюдениям. По результатам наблюдения учитель (воспитатель) по желанию может проводить диагностику, т.е. оценку уровня подготовки детей к развитию речи, например, в виде таблицы:

Разработанный инструментарий – это лишь одно из средств для целенаправленных тренировочных упражнений по повышению объема словаря дошкольника и развитию речи, использование которых позволяет улучшить и ускорить наполнение словарного запаса.

Использование инструментария и дидактических игр позволяет совершенствовать умения детей и учащихся и обеспечить дальнейшее их комфортное обучение в начальной школе, а впоследствии и на старших ступенях обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцев В.Н. Кольцо ускорения в системе образования. - Йошкар-Ола, 1992.
2. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.
3. Зайцев В.Н. Практическая дидактика. Учебное пособие. - М., 1999.
4. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.
5. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 102-105.
6. Зайцев В.Н. Опора на закономерности: Пособие для руководителей образовательных учреждений. - Ярославль, 1996.
7. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.
8. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 319-321.
9. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. 2011. №2. С. 128-133.

DIDACTIC MEANS FORMING ABILITIES AND SKILLS IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH ELEMENTARY SCHOOL

© 2012

I.N. Mishina, teacher
MEI school № 87, Togliatti (Russia)
E.Y. Korosteleva, candidate of pedagogical sciences
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: educational technology; technologization educational process; didactic tools.

Annotation: The article deals with the formation of a didactic system: teacher - student - learning tool that allows to manage cognitive activity younger students to achieve a certain level of skills and qualities required for the development of speech.

УДК 37.015.324.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2012

Т.А. Морозова, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, психологии и педагогики начального образования
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

Ключевые слова: конфликтологическая готовность; психологические механизмы; осознание; эмпатия; интериоризация; экстериоризация; рефлексия.

Аннотация: В статье представлено теоретическое осмысление содержания и влияние психологических механизмов на развитие конфликтологической готовности у студентов в условиях вузовской подготовки к педагогической деятельности.

Актуальность и необходимость качественной конфликтологической подготовки будущего педагога начальных классов является очевидной, что объективно обусловливается конфликтогенностью образовательной среды современных общеобразовательных учреждений разного типа, задачами системы образования по формированию готовности к сотрудничеству с другими людьми; проявлению ответственности за принятые решения и действия перед самим собой и другими людьми; овладению универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития, требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в части формирования соответствующих универсальных учебных действий младших школьников, а также - готовности учащихся конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества как метапредметному результату освоения основной образовательной программы [1, с. 6-7].

Конфликтологическая готовность будущего педагога начальных классов как компонент его профессиональной готовности представляет собой интегративное образование, составляющее единство взаимосвязи мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, регулятивного, поведенческого и рефлексивного компонентов, направленных на конструктивное предупреждение и разрешение конфликтов между субъектами образовательного процесса в начальной школе.

Рассматривая конфликтологическую готовность будущего педагога как сложное интегративное образование, появляющееся в процессе профессионализации студентов в условиях вуза, считаем необходимым выявить и описать психологические механизмы его возникновения и качественного изменения для адекватного понимания данного процесса и обеспечения целенаправленного развития в условиях образовательного процесса вуза.

В ходе теоретического анализа статей различных словарей и энциклопедий, мы выяснили, что термин «механизм» не является исконным термином психологии, был заимствован из технических наук, на уровне понятия содержательно раскрывается с позиций психоаналитической теории как механизмы защиты психики человека от окружающей его реальности и своего собственного внутреннего мира. Именно разработка мотивационно-динамических теорий личности (психоанализ З. Фрейда, гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса, динамическая теория личности К. Левина и другие) обогатила психологическую науку процессуально-динамическими представлениями об отдельных психических явлениях и способствовала выработке таких категорий описания развития психической реальности как «движущие силы», «механизм», «внутренние противоречия».

Отечественная психологическая школа, представленная работами Л.С. Выготского [2], Д.Б. Эльконина [3], А.Н. Леонтьева [4] и других выдающихся ученых, использует понятие механизма применительно к процессам развития психики в онтогенезе и трактует как понятие, описывающее конкретные процессы преобразования объекта развития, призванное указать, как конкретно оно осуществляется. Основным механизмом возрастного развития психики обосновывается присвоение накопленного культурно-исторического опыта человечества.

В результате анализа научной литературы (Г.В. Акопов [5], Е.И. Исаев [6], Л.М. Митина [7] и др.) мы выяснили, что под психологическим механизмом исследователи понимают совокупность внутренних логических связей, процедур, определяющих возникновение изменений в системе психических образований. Опираясь на данное содержание исследуемого понятия, психологическим механизмом развития конфликтологической готовности будущего педагога начальных классов выступает система последовательно сменяющих друг друга психических явлений, служащих предпосылками формирования и регуляции мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, поведенческого, регулятивного, рефлексивного компонентов конфликтологической готовности. Сущность психологического механизма заключается в том, что он, как особая специфическая деятельность, обеспечивает перегруппировку компонентов конфликтологической готовности и преобразование структуры действующих связей, ее целостность, становление и совершенствование в ходе освоения профессиональной деятельности в условиях вуза.

Согласно результатам исследований Н.И. Гусляковой, каждый психологический механизм профессионального развития будущего учителя функционирует во взаимосвязи с другими механизмами, специфично проявляя себя на различных этапах профессиональной подготовки. Важнейшей функцией психологических механизмов является активизация сознания будущего учителя, направленная на достижение более высокого уровня его развития и успешности выполнения педагогической деятельности [8, с.39].

Логико-содержательный анализ, основанный на единстве личности и профессии, позволил выделить в качестве психологических механизмов становления и развития конфликтологической готовности будущих педагогов начальных классов осознание, рефлексию, эмпатию, интериоризацию и экстериоризацию.

В социальной психологии под осознанием понимаются способности индивида распознавать определенные социальные свойства и характеристики других людей или групп: осознание видовой идентичности, членства в группе, социального статуса и т.д.

В нашем понимании, основанном на трактовке в контексте гештальтпсихологии, осознание есть постижение целостности ситуации деятельности, взаимодействия и общения, в том числе и конфликтной ситуации, посредством внимательного отношения, понимания происходящего в окружающей среде (прежде всего, в образовательной среде), осознания субъектом собственных ощущений, чувств, мыслей, позиций, ценностей [9]. В момент контакта субъекта с окружающей средой происходит понимание различий («нового» и «непохожего») на границе между «Я» и окружающей средой, сопровождающееся усилением внимания к тому, что проникает через границу «Я» и отклонением того, что неприемлемо. Осознание дает возможность для выбора способа взаимодействия: конструктивного или деструктивного [4, с. 77].

Исходя из вышесказанного, а также, руководствуясь положением А.Н. Леонтьева, что актуально осознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, рассматриваем действие данного психологического механизма в целенаправленно организованной учебно-профессиональной деятельности «погружения» студентов в сконструированные конфликтные ситуации взаимодействия, деятельности и общения учителя. Именно в таких ситуациях личные и ранее освоенные профессиональные способы действий обучающихся не позволяют решить задачу, а требуют проявления постижения целостности происходящего «здесь и сейчас», своевременного распознавания и адекватного понимания актуализировавшихся противоречий в системе отношений «младший школьник - младший школьник» или «педагог - учащийся начальных классов», «педагог - родитель», осознание всей структуры собственных взаимоотношений с субъектами учебно-воспитательного процесса.

Вслед за Л.П. Дугановой, считаем, что «само осознание ведет к изменению, так как осознание – это переживание целостности и взаимосвязи частей целого, а переживание знаний, в свою очередь, становится личным отношением» [11, с. 44].

Таким образом, осознание как психологический механизм развития конфликтологической готовности будущих педагогов начальных классов определяет возникновение следующих изменений исследуемого нами феномена:

- понимание необходимости и важности обострения противоречий во внутреннем и внешнем плане у младших школьников как основы развития личности, субъектных качеств, формирования позитивного личного конфликтного опыта воспитанников;

- собственной конструктивно-формирующей роли как значимого взрослого в обеспечении помощи младшим школьникам и тесно взаимодействующим с ними субъектам образовательного процесса: родителям, педагогам-предметникам, воспитателям группы продленного дня (мотивационно-ценностный компонент);

- способности к распознаванию вскрывающихся в конфликтных ситуациях противоречий возраста, учения как осваиваемой учащимися начальной школы деятельности, а также социально-педагогических несоответствий (обусловленных процессом формирования классного коллектива, приобретением статуса в среде сверстников и рядом других), проблем учителей-предметников, родителей и других субъектов учебно-воспитательного процесса по выстраиванию взаимоотношений с младшим школьником;

- понимание мотивов, целей и контекста действий как воспитанников, так и взаимодействующих с ними взрослых (когнитивный компонент);

- способности к регулированию границ контакта своего «Я» с субъектами учебно-воспитательного процесса на основе конструктивной конфликтной позиции (регулятивный компонент);

- выстраивание личностно-ориентированного общения с субъектами образовательного процесса (коммуникативный компонент).

Трактовка осознания как единства внешнего осознавания субъектом происходящего в окружающей среде и внутреннего осознавания как внимательного отношения к собственным ощущениям, мыслям, позициям ценностям, когда «субъект анализирует собственные переживания, наблюдает поток своей психической жизни, пытается выяснить характер своего «Я» и т.д.» [4, 259], позволяет нам выделить рефлексию как психологический механизм профессионального развития студентов в условиях вуза.

Понятие «рефлексия», вошедшее в научный аппарат благодаря работам Дж. Локка, определившего рефлексию как способность человека «познавать свою умственную деятельность так же, как мы познаем внешние предметы», многосторонне изучалось авторами в исследованиях мышления, самосознания личности, процессов коммуникации и других феноменов. Так, изучение человеческой субъективности позволило В.И. Слободчикову, Е.И. Исаеву заявить о рефлексии как о ее центральном феномене и, на наш взгляд, достаточно емко определить рефлексию как специфическую человеческую «способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (вплоть до самопожертвования во имя высоких целей и смерти «за други своя»)» [6, 36]. Данный подход авторов, а также положения А.С. Анисимова [12], Е.А. Быковой [13], В.А. Сластенина [14], Ю.Н. Кулюткина [15] и других исследователей, позволяет нам рассматривать рефлексию в контексте профессионального развития будущего педагога начальных классов как внутреннюю деятельность обучающегося (или механизм) по самопознанию, осмыслению и переосмыслению студентом педагогической деятельности и себя

как ее субъекта с целью прогнозирования, критического анализа, реорганизации, оценки эффективности развития личности.

Согласно результатам исследований психоонтогенеза юношеского возраста (Л.Р. Гребенников, В.Г. Каменская, В.С. Мухина, Е.С. Романова и др.), рефлексивные способности профессионализирующейся молодежи достигают такого уровня развития, что помогают предугадать возможное поведение другого и подготовить встречные действия, которые отодвинут безапелляционное вторжение; занять такую внутреннюю позицию, которая может защитить больше, чем физическая сила. Наряду с этим, стратегии преодоления являются наиболее актуальными в студенческом возрасте поведенческими способами справиться с возникающими трудностями или со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые воспринимаются индивидом в качестве психологического напряжения или превышают его психологические возможности.

Конфликтная ситуация относится к роду таких ситуаций, в которых человек сталкивается с непреодолимым затруднением, вынуждающим сделать остановку, осмыслить и переосмыслить возникшие препятствия . Именно рефлексия обнажает основания конфликтного взаимодействия субъектов.

В связи с этим, в контексте развития конфликтологической готовности у будущих учителей начальных классов действием рефлексии как психологического механизма нами определяются следующие изменения и связи исследуемого нами феномена:

- осознание личных мотивов-ценностей, стратегий-тактик поведения в конфликтной ситуации, их переосмысление в связи с соотнесением с общепедагогическими ценностями и целями педагогической деятельности, примерами проявления конструктивных стратегий и тактик поведения педагога начальной школы во взаимодействии с субъектами образовательного процесса (мотивационно-ценностный компонент);

- формирование умения отличать собственные затруднения, проблемы от затруднений и проблем субъектов образовательного процесса начальной школы, соотносить возникновение конфликтной ситуации с собственными личными и (или) профессиональными недочетами, промахами;

- становиться на точку зрения младшего школьника, имитировать его представления и рассуждения о сложившейся конфликтной ситуации, проанализировать точки зрения других субъектов образовательного процесса по поводу случившегося, сопоставить с собственной позицией;

-осознание и оценка будущим учителем себя по представлениям о нем младшего школьника и других субъектов образовательного процесса;

- оценивание границ собственного знания-незнания, имеющегося личного конфликтного опыта и сопоставление с приобретаемым квазипрофессиональным опытом (когнитивный компонент);

- стремление к нахождению условий для преодоления собственных ограничений в личной и профессиональной конфликтологической деятельности, стимулирование внутренней активности студента в направлении самоизменения и совершенствования;

- оценивание себя как участника диалога, степени его конструктивности и личностной ориентированности, эффективности организации педагогической коммуникации для разрешения возникшего столкновения или оказания поддержки-помощи по саморазрешению противоречий у субъекта общения (коммуникативный компонент);

- способствование децентрации студента и развитию эмпатии (регулятивный компонент).

Становление конфликтологической готовности будущего педагога начальных классов обусловливается активным действием эмоционального фона познания или эмпатией.

Эмпатия - постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека. Способность индивида к параллельному переживанию тех эмоций, что возникают у другого индивида в ходе общения с ним. Понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания [16, с. 785].

В контексте развития конфликтологической готовности будущего педагога начальных классов эмпатия, как психологический механизм, дает возможность:

- проявлять и укреплять у студентов ценностную ориентацию на ребенка как развивающуюся личность, имеющую деструктивные переживания по поводу обострения различных внутренних и внешних противоречий (мотивационно-ценностный компонент);

- адекватно воспринимать эмоции и эмоциональные состояния субъектов образовательного процесса, находящихся или вовлеченных в конфликтную ситуацию, прежде всего младших школьников, их распознаванию и оценке педагогического смысла: облегчение или затруднение деятельности и общения ученика, провоцирование и закрепление деструктивных форм поведения или облегчении деятельности и общения учащегося и побуждение его к конструктивным формам взаимодействия и поведения (когнитивный компонент);

- проявлять эмоциональную отзывчивость и подлинное сопереживание субъектам образовательного процесса находящихся или вовлеченных в конфликтную ситуацию, на основе эмоциональной идентификации, что во взаимодействии психологически особенно значимо для младших школьников (эмоциональный компонент);

- овладевать умением демонстрировать принятие воспитанника и других субъектов образовательного процесса, их чувств, способностью передавать партнеру понимание его переживаний или его внутренней ситуации, пользоваться «Я-высказываниями», выстраивать личностно-ориентированное общение (коммуникативный компонент);

- проявлять владение приемами эмпатического слушания, оказание действенной помощи в преодолении проблемной ситуации (поведенческий компонент).

Освоение педагогической деятельности студентом, становление личности будущего профессионала в условиях вузовской подготовки происходит посредством механизма интериоризации. В отечественной психологической школе интериоризация как психолого-педагогический феномен рассматривается в работах Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и др. ученых в качестве закона перехода функции извне вовнутрь. Согласно Л.С. Выготскому, любая внутренняя функция первоначально является внешней, принадлежащей культуре, обществу и определяется социальной ситуацией развития. В процессе развития внешняя функция (в том числе ценностно-смысловые аспекты педагогического взаимодействия, конфликтологические знания, конструктивный опыт конфликтования) интериоризируется, становится внутренней, появляется овладение своим поведением с использованием интериоризированной операции [2].

В процессе профессионально-педагогической подготовки студент, проводит внутреннее сопоставление своих потребностей, целей, способностей, действий и поступков с будущей профессиональной деятельностью, прогнозирует ее в соответствии с социальными требованиями и трансформирует их во внутренние состояния.

Интериоризация как психологический механизм развития конфликтологической готовности будущего педагога начальных классов в процессе осуществления студентом учебной деятельности реализуется поэтапно: мотивационно-ценностное восприятие актуализирующихся противоречий как движущей силы развития личности младших школьников и самого учителя; формирование целостного знания о педагогическом конфликте; постижение и принятие личного конфликтологического опыта в процессе осознания и рефлексии; смысловое постижение позитив-

ного конфликтологического опыта педагога начальных классов, и как результат - присвоение данного опыта как личного.

Завершающим механизмом развития исследуемого феномена нами рассматривается экстериоризация как обратная сторона процесса интериоризации и как способность руководствоваться присвоенными конструктивными способами осуществления педагогического взаимодействия с субъектами в конфликтогенной образовательной среде, изменять их в ситуации несоответствия, гибко реагируя на ситуацию.

Выделенные психологические механизмы иерархично соотнесены, имеют разную степень обобщенности и конкретности на различных этапах вузовской подготовки. Эффективность воздействия психологических механизмов на развитие конфликтологической готовности будущего учителя начальных классов возрастает, когда они актуализируются в системе. Выделение и описание психологических механизмов развития конфликтологической готовности будущего учителя начальных классов позволяет более целостно представить исследуемый нами процесс и эффективно влиять на его изменение в условиях образовательного процесса вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.4 – М., 1984.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т.2.
5. Акопов Г.В. Социальная психология образования: Учебное пособие. – Самара: ИПЦ «Самэко», 1996.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.Н. Основы психологической антропологии // Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М., 1995.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
8. Гуслякова Н.И. Механизмы становления и развития профессионального сознания будущих педагогов / Н.И.Гуслякова // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2006. – Выпуск 10. – С. 137-149.
9. Гингер С. Что такое гештальт? Двадцать базовых понятий / С. Гингер. – СПб.: Питер, 1996.
10. Гештальттерапия. Теория и практика: Сб. науч. тр. – М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 2000.
11. Дуганова Л.П. Искусство как среда воспитания (Аксиологический аспект) /Л.П. .Дуганова // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / [под ред. И.А. Зимней]. – М.: «Издательский сервис», 2004 – С.308.
12. Жесткова Н.А. Психолого-педагогические условия развития субъектной позиции первоклассника: дис. … канд. психол. наук / Н.А. Жесткова; Самарский государственный педагогический университет. - Самара, 2004.
13. Быкова Е.А. Восприятие и понимание механизмов профессионализации студентами психологического факультета: на материале формирования профессиональной компетентности: дис. … канд. психол. наук. Казань, 2007.
14. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.
15. Кулюткин Ю.Н.: Рефлексивные процессы в деятельности учителя. Способы моделирования педагогических ситуаций. – М.: Педагогика, 1985.
16. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. - Мн.: Харвест, 1998. – С. 785

PSYCHOLOGICAL MECHANISM FOR CONFLICT READINESS OF FUTURE TEACHERS ELEMENTARY SCHOOL

© 2012

T.A. Morozova, senior lecturer in social pedagogy, psychology and pedagogy of primary education
Volga State Socio-Humanitarian Academy, Samara (Russia)

Keywords: conflictological readiness; psychological mechanisms, awareness, empathy, internalization, externalization, reflection.

Annotation: This paper presents a theoretical understanding of the content and operation of psychological mechanisms to develop conflictological readiness of students in high school preparation to teaching in conflict-educational environment.

УДК 378.013

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ДУХОВНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА АЛЕКСАНДРА АНТОНОВИЧА ЗАХАРЕНКА

© 2013

С.А. Мукомел, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии деятельности в особых условиях и педагогики
Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: воспитание, гражданственность, духовность, духовные ценности, смысл жизни, А. А. Захаренко

Аннотация. В статье расскрываются теоретические проблемы воспитания гражданственности и духовности современной молодежи в контексте педагогической деятельности педагога-новатора А. А. Захаренко.

Становление и укрепление Украинского государства, дальнейшее развитие национального образования и культуры обуславливают необходимость духовного возрождения и формирования у подрастающего поколения мировоззрения, системы жизненных ценностей и идеалов, определяют ее отношение к социальной действительности общественной и природной среде. Духовная сфера жизнедеятельности человека сегодня утверждается как ведущее направление его воспитания и развития. Духовность – это способность человека творить, конструировать ценности и смыслы жизни. Поэтому процесс присоединения к ней становится одновременно и средством, позволяющем личности создавать свой особый мир и является результатом этого восхождения к истинным ценностям. Обретение духовности связано с осознанием личностью недостаточности своего привычного существования, которое стимулирует к интуитивным поискам более совершенного образа жизни в современных условиях вопреки негативным реалиям, связанным с превосходством потребительской психологии, снижение моральных ценностей, ростом агрессивных проявлений и наркоалкогольных страстей в молодежной среде, моральном терроре, приведшем к потере истинных ценностей.

Подтверждением актуальности этой проблемы является ее отражение в государственных программах «Образование» (Украина XXI века), «Дети Украины», кон-

цепции «Национального воспитания», Указе Президента Украины от 27 апреля 1999 г. «О мерах по развитию духовности, защиты нравственности и формирования здорового образа жизни граждан» и других законодательных актах, ведомственных и отраслевых документах Министерства образования и АПН Украины. О необходимости формирования духовности молодого поколения отмечается в государственных нормативных документах, в частности в Декларации о государственном суверенитете Украины, Конституции Украины, Законе Украины «Об образовании», Национальной доктрине развития образования, где отмечается важность понимания педагогами и родителями идеалов, стремлений, интересов, потребностей детей и молодежи.

Гносеологический анализ понятий «духовность», «духовные ценности», «духовный потенциал» на постсоветских просторах осуществили Б. Братусь, А. Брушлинский, М. Савчин, В. Слободчиков, О. Спиркин, В. Шердаков и др.; ценностно-смысловой сферы, процессов самодетерминации и самореализации личности – Г. Балл, М. Борышевский, З. Карпенко, В. Потапов; В. Татенко, О. Ткачук; психологических механизмов развития духовных интенций – О. Зеличенко, В. Занков, А. Петровский, М. Савчин, В. Шадриков и др.

В отечественной науке, которая на протяжении многих лет осуществляла разностороннее изучение человека – смысложизненная, экзистенциальная сущность человека, интегративно представляющая вершину, духовную природу человеческой личности только в последние десятилетия стала предметом пристального внимания украинских исследователей: Г. Балла, И. Беха, М. Борышевского, З. Карпенко, О. Киричука, Н. Кордуновой, С. Максименка, В. Москальца, Л. Орбан-Лембрик, И. Пасечника, М. Савчина, В. Татенка, Т. Титаренко, Н. Чепелевой и др. Настоящей сокровищницей для изучения проблемы духовной самореализации личности в условиях общеобразовательной школы являются работы педагогов – практиков XX века А. Захаренка, Е. Ильина, О. Лысенковой, А. Макаренка, В. Сороки-Росинского, В. Сухомлинского, С. Русовой, В. Шаталова и др. Изучение опыта работы А. Захаренка осуществляли ученые АПН СССР и НИИ педагогики Украины, ученые и практики из 117 стран мира. Среди исследователей творческого наследия А. Захаренка следует отметить М. Вашуленка, Т. Десятова, Т. Длинную, И. Зязюна, Б. Кобзаря, В. Кузя, А. Кузьминского, Ю. Кусого, В. Омеляненка, Л. Онищук, В. Паламарчук, Н. Побирченко, Л. Прокопенко, О. Савченко, О. Сухомлинскую, В. Храпова, Г. Ярмаченка, Т. Яценко и др.

Цель статьи: на основании анализа научной литературы выяснить вопрос воспитания духовности современной молодежи в педагогическом наследии А. Захаренка.

Своеобразной казной формирования духовности молодежи является научное наследие народного учителя, академика АПН, директора Сахновской общеобразовательной школы Корсунь-Шевченковского района Черкасской области Александра Антоновича Захаренка. Теоретический задел А. Захаренка составляет более 300 научных трудов по проблемам воспитания духовных ценностей у детей и молодежи. Наиболее известные из них: „Школа над Росью", „Советы коллеге", „Энциклопедия школьного рода", „Сердце учителя бьется неровно", „Давайте жить по законам добра и красоты" и другие. Основной проблемой любой педагогической системы, – по его мнению, – есть воспитательный идеал как цель воспитания. От того, как решается эта проблема, зависит и воспитание, содержание и методы обучения. «...Колхоз и школа - единое целое, где среди важных важнейшая задача – воспитание граждан завтрашнего дня» [2, с. 67]. Верный путь развития народа в том, что новые поколения, воспринимая культурные достижения предыдущих поколений и сохраняя национальные традиции, двигают свою культуру вперед, внося в нее новые достижения. Поэтому одной из основных задач является подъем духовности, культуры, образования, науки, искусства на высокий уровень.

Особое внимание А. Захаренко обращает на воспитание у молодежи патриотизма на христианских началах (морально-духовное воспитание). Кроме того, школа должна воспитывать у молодежи гуманность, чуткое отношение к человеку, и не только на словах. Основным звеном нравственного воспитания молодежи должна быть семья. Именно семья лелеет моральную чистоту, сознание, девичью или юношескую честь, сдержанность, подчинение половых влечений принципам морали. Кроме этого, должно быть уважение к родителям, старшим, что является основой общественного и государственного строя. Правдивость, верность и честность воспитывают человеческое достоинство, а это является залогом дружеских, межличностных отношений. В школе ученику должно быть так же комфортно, как в родительском доме. В школу он должен бежать, а не идти, зная, что в школе он познает радость открытия своей сущности в этом меняющемся мире. В школе его не обидят, на него не накричат, а посоветуют, поддержат, дадут возможность раскрыть себя, свои творческие способности и таланты. Первейший долг, по мнению А. Захаренко – любить и уважать мать; сделать все, чтобы она гордилась тобой, была уверена в твоем будущем; трудиться для нее, чтобы принести ей облегчение; .„Воспитание у детей высоконравственного, эмоционального отношения к родителям, близких предусматривает постоянную многогранную работу" [3, с. 46]. Школа А.Захаренка соответствует основным параметрам технологии парадигмы „школы самореализации», потому что, во-первых: изменены доминанты парадигмы с социально ориентированной на гуманистически ориентированную личность, что позволяет рассматривать ее как самоценность и главная ее цель – полноценное развитие; во-вторых процесс воспитания педагогически управляемый, с возможностью выбора деятельности по интересам; третье – человек в процессе этой деятельности приобретает общественный опыт – знания, умения, навыки общения; и четвертое: учитель – лидер воспитательного процесса – является высоким профессионалом и в то же время другом, советчиком. С моральным воспитанием А. Захаренко связывает воспитание воли и характера, которые формируют у человека принципиальность, умение ставить и достигать цели. А это требует наличия у человека такого качества как работоспособность и любовь к труду. Но каждая деятельность требует сознательной дисциплины, как в семье, так и в трудовой деятельности, причем без страха наказания. Человек должен сдерживать чувства и эмоции, не поддаваться депрессии, унынию, а школа должна помогать ребенку воспитывать в себе бодрость и жизнерадостность, оптимизм и веру в светлое будущее. Взгляды А. Захаренка по морально-духовному воспитанию можно изобразить в виде схемы, отражающей основные звенья, на которые должен направлять свое внимание воспитатель (табл. 1). С нравственным воспитанием очень тесно связано эстетическое воспитание. Важнейшим звеном воспитания сознательных граждан страны Александр Антонович считает воспитание гражданственности, что способствует процессу формирования основ гражданской культуры молодежи в условиях развития национальной школы, и включает интеллектуальный, эмоционально-чувственный и волевой элементы. Как интеллектуальное явление, это свойство является осознанием личностью прав и обязанностей гражданина Украины и всех тех понятий, которые ведут к пониманию термина "гражданственность": родина, государство, нация, национальная идея, обязанность и т.д. С этой целью следует формировать у молодежи научное мировоззрение на основе развития творческих способностей человека. Усложнение жизни современного человека требует от него творческих подходов, способностей и умения находить нестандартные пути решения жизненных проблем, хотя это не означает, что с каждого воспитанника школа должна сделать научного работника.

Это лишь подчеркивает то, что каждый ученик, заканчивая среднюю школу, должен, в основном, обладать теми приемами мышления, что ими пользуется ученый. Именно поэтому А. Захаренко в своей школе добивался, чтобы даже традиционные действия (например, отправка писем своим ровесникам в будущее) дети выполняли по правилу: „Традиционно и по-новому".

Как эмоционально-чувственный процесс гражданственность - это наличие у человека чувство удовлетворения или неудовлетворения от выполнения им, или другими гражданами или самим государством своих прав и обязанностей (политических, социальных, экономических).



Рис.1. Нравственно-духовное воспитание в педагогических взглядах А. Захаренка

Как волевой процесс гражданственность является сознательным целенаправленным выполнением членами общества законов государства и возложенных на них функций. Все эти элементы тесно связаны между собой и обеспечивают самооценку гражданственности личности и сознательный поиск путей гражданского самовоспитания. Способность человека квалифицировать свое поведение – это гражданская добросовестность, совесть. Перечисленные черты и качества гражданственности формируются постепенно, имеют возрастные особенности и зависят от того общественного опыта, которым овладевает человек на каждом из этапов социально-культурного становления.

Молодость – особый период человеческой жизни. Именно на этом этапе человек определяет свои жизненные ориентиры, разрабатывает жизненную стратегию и жизненные планы. Вот почему именно в это время молодой человек нуждается в поддержке и внимании общества, которое обязано обеспечить условия и возможности для полноты самореализации способностей каждого, достижения своих жизненных целей. Но молодежь – это самостоятельный и полноценный участник социально-экономических процессов, где она социально зреет и формируется как активный гражданин общества. И от того, как впишется в общественные процессы, насколько активно она будет участвовать в общественной жизни, решении задач, которые сейчас стоят перед украинским обществом, в значительной мере зависит судьба страны, ее завтрашний день. А это определяется отношением к молодежи, ее проблемам, интересам и потребностям. У государства, которое ими не занимается, нет будущего. Во все времена и эпохи, во всех цивилизованных странах важнейшей задачей общества было воспитать гражданина. „Если хочешь изменить мир к лучшему, сохранить его нетронутую красоту и святость для грядущих поколений, начинайте это делать из себя. И не завтра, а сегодня, с этой минуты. Воспитание невозможно без искренней, самоотверженной любви к детям.

Любовь учителя к детям и детей к учителю базируется на любви, взаимопонимании, безграничной вере друг другу, что дети понимают того учителя, который понимает их, который находит время для взаимного общения на бытовые и научные темы, что дети любят педагогов-личностей. Топчи свою собственную тропу. Только она правильная, потому что она – твоя. „Не сравнивай учеников с другими. Каждый – личность и имеет свои способности, нужно их разглядеть и помочь раскрыть", – завещал А. Захаренко [3, с. 89]. Только таким образом мы можем достичь поставленной цели. Гражданское самоопределение личности имеет особое значение в механизме самоопределение личности – социальной, жизненной, личной, семейной, ролевой жизни. Оно тесно связано с формированием гражданской позиции личности как его результативной стороны, а именно – готовность личности выполнять гражданские обязанности перед государством, обществом.

Индикаторами гражданского самоопределения личности можно выделить такие: базовые жизненные ценности: а) истина (в познании), польза и целесообразность (в работе), любовь (в общении); б) добро в ценностно- и ориентационной по содержанию и по совместной формой деятельности; в) творчество – в общей жизнедеятельности; типы самоопределения личности: а) прагматичное; б) моральное; в) самоактуализация; характер смыслообразующих мотивов: а) самореализация, самовыражения, самонаблюдения; б) нравственная саморегуляция; в) гармонизация своей жизни, взаимоотношений человека и Космоса; духовные интенции и жизненные установки человека: а) вера; б) надежда; в) любовь.

Эта система общественного самоопределения является одновременно и духовностью человека. Таким образом, гражданственность, духовность – это не только определение высшего уровня освоения мира, отношение к нему – природе, обществу, другим людям, к самому себе, – это и проблема выхода человека за пределы узкопрагматического бытия, восхождение личности в своих идеалов, ценностей и реализации их на жизненном пути согласно веры, надежды, любви, философии сердца.

Гражданственность – это источник убеждений, мыслей и чувств человека. Разрабатывая теоретические и воплощая практические идеи гражданского воспитания, А. Захаренко аргументировал, что с развитием индивидуальных качеств личности наиболее полноценно реализует свои возможности в деятельности, полезной для общества. Исследуя природу взаимодействия идейных и моральных устремлений в процессе становления гражданственности, педагог подчеркивал, что без развития таких качеств, как трудолюбие и честность, скромность и вежливость, уважение к старшим и забота о младших, не может быть и речи о выработке более сложных нравственных норм и гражданских качеств личности.

В работе педагогов А. Захаренко, С. Мазурик [6] гражданское воспитание рассматривается с позиций идейно-политической направленности. „Самоотверженное служение Отчизне является высшим проявлением человеческого достоинства, гражданской зрелости личности". Таким образом, проблемы гражданской, мировоззренческой направленности учебно-воспитательного процесса; формирование социалистической дисциплины как гражданской качества; идейное ориентирование в гражданском становлении личности стали в исследуемом периоде приоритетными задачами воспитания.

Гражданственность рассматривалась как осознание своих прав и обязанностей по отношению к государству, гражданская организованность и дисциплинированность. Воспитательные идеи гражданственности объяснялись с позиций формирования коммунистического мировоззрения патриотов и интернационалистов, развития творческой и общественной активности.

Рассматривая воспитание гражданина как основу фор-

мирования общественно развитой личности, как один из факторов повышения ее социальной роли, характеризовались морально-политические качества гражданина, которые оказывались в общественной, трудовой активности, направленности на социалистические ценности, укрепление государственной законности, дисциплинированности и правопорядка. А. Захаренко настаивает и на активном развитии молодежи в их естественных эстетических способностей. Весьма актуальным является вопрос развития творческих способностей учащихся что является предпосылкой успешной профессиональной деятельности человека, источником нравственного удовольствия и чистых радостей.

Эстетическое отношение к жизни определяют такие личностные тенденции: видение, понимание, освоение, создание красоты и гармонии в быту, труде, познании, отношении к природе, людям, самому себе; развитие тонких и сложных эстетических чувств; эстетические способы действий как необходимый элемент любой деятельности; общая эстетизация жизни как момент высокой духовной культуры; художественное творчество в различных формах (рис. 2).

Поставленные задачи, по мнению А. Захаренка, могут быть осуществлены через воспитание молодежи: морально-духовное, национально-патриотическое, интеллектуальное, физическое. Они связаны между собой и не могут существовать отдельно. Характерным показателем духовности является нравственная, эстетическая и этическая направленность личности.

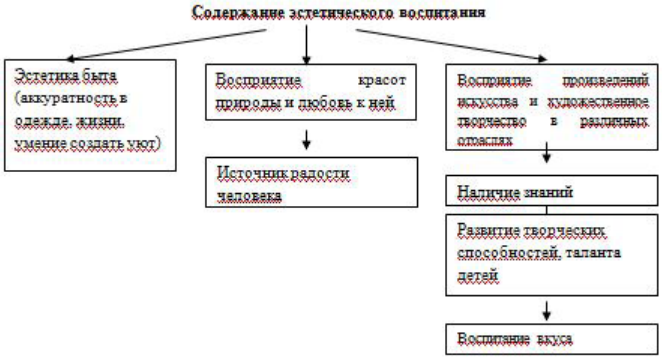


Рис. 2. Содержание эстетического воспитания / по А. Захаренку

Единство педагогического процесса соответствует единству психики человека, и становится одной из важнейших предпосылок его гармоничности. В целом, в авторской школе А. Захаренка нашли развитие теоретические проблемы роли коллектива для воспитания гражданственности и духовности личности. [5, с. 23]. Этому способствовали:

1) „педагогика конкретной цели", которая ставилась перед школьным коллективом, и направляла его деятельность, объединяла усилия всех в ее достижении (учащихся, педагогов, родителей, общественность и т.п.), но в то же время была конкретизирована с учетом психических, физиологических и культурных особенностей развития каждого ребенка;

2) реализация различных проектов, состоявших из людей, разных по возрасту, социальному положению, потребностям, предпочтениям, благодаря толерантному сотрудничеству, разнообразию межличностных взаимодействий;

3) воспитательный процесс базировался на принципах деятельного подхода, то есть он проходил через конкретную деятельность и самодеятельность школьников на основе их интересов, пожеланий;

4) эмоциональная чувствительность школьной жизни, внимание к каждому случаю, который мог быть средством воспитания, умение ценить человека „и помнить ее, благоприятную почву, на котором вырастали „тонкости взаимоотношений, чувств, стремлений, высокие патриотические чувства";

5) среда „полна опытом отдачи духовных сил людям, обществу", в котором „у учеников утверждалось убеждение, что счастье бытия заключается в служении другим людям, в готовности в любую минуту прийти на помощь им" [4, с. 67];

6) моральное состояние коллектива, его накопление опыта, от которых зависят навыки элементарной моральной культуры каждого. А достичь такого уровня школьной жизни, где утверждаются детская радость, достигается высокий уровень воспитанности учащихся, любовь к школе, эмоциональная чувствительность и благородство во взаимоотношениях, господство в школе уважения и самоуважения, неустанное приумножение духовных богатств, полное их обнаружение в практической деятельности, утверждал А. Захаренко, возможно только благодаря кропотливой ежедневной работе коллектива [1, с. 75].

Поставленные задачи, по мнению А. Захаренка, могут быть осуществлены через воспитание молодежи: морально-духовное, национально-патриотическое, интеллектуальное, физическое. Они связаны между собой и не могут существовать отдельно. Характерным показателем духовности является нравственная, эстетическая и этическая направленность личности. Единство педагогического процесса соответствует единству психики человека, и становится одной из важнейших предпосылок ее гармоничности.

Итак, по убеждению А. Захаренка, развитие и воспитание коллектива и воспитания личности – процессы взаимообусловленные и взаимосвязанные. Взаимоотношения в коллективе должны состоять во время совместной деятельности ее членов и быть косвенные целями, содержанием и ценностями ради создания условий для развития каждого участника, каждой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаренко О. А. З щоденника директора школи/ О. А. Захаренко // Радянська школа. – 1987. – № 4. – С. 76–80.

2. Захаренко О. А. З щоденника директора школи / О. А. Захаренко // Радянська школа. – 1987. – № 5. – С. 66–68.

3. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро. – Черкаси, 1997.

4. Захаренко О. А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик - К.: Рад. школа, 1979. – 154 с. – С. 66–67.

5. Крутенко О. Виховання гуманістичних цінностей особистості школяра в педагогічній спадщині Олександра Захаренка / О. Крутенко // Радянська школа. – 2009. – № 4. – С. 22–25.

6. Захарєнко О. А., Мазурик С. М. Становлення громадянина. – Київ, Тов-во „Знання" Української РСР. – 1976. – С. 3–4.

7. Бида Е.А., Прокопенко Л.И. Развитие педагогических идей А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского в творческом наследии А.А. Захаренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 177-179.

8. Бугакова Л.А., Орлова Н.В. Модель совместной деятельности школы, семьи и общественности по формированию духовных ценностей личности, сформулированная А. Захаренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 209-211.

9. Кузьминский А.И. Образец управления развитием школы - директорская деятельность А. А. Захаренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 198-201.

CIVIC EDUCATION AND SPIRITUALITY OF THE MODERN YOUTH IN PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER-INNOVATOR ALEXANDER ANTONOVICH ZAHARENKA

© 2012

***S.A. Mucomel*,** candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of psychology of activity in the special conditions and pedagogy
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyna, Uman (Ukraine)

Keywords: upbringing, citizenship, spirituality, cultural wealth, sense of life, O.A. Zaharenko
Annotation: The article deals with the theoretical problems of the upbringing of citizenship and cultural wealth of the Ukrainian modern youth in terms of pedagogical heritage of O.A. Zaharenka.

УДК 101.1:316: 005.44:574:130.2

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЭКОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© 2012

С.М. Мустафаев, доктор философии по философии, завотделом философских проблем глобализации и информационного общества
Институт философии, социологии и права Национальной Академии Наук Азербайджана, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: экология человека, глобализация, философский аспект экологии человека, мировоззрение.
Аннотация: В условиях углубления процесса глобализации и углубления научно-технического прогресса между различными сферами знаний, в том числе в области экологии человека и медицины, усиливается взаимосвязь и взаимодействие. С этой точки зрения исследование тенденций, свойственных взаимоотношениям экологии человека и медицины в социально-философском аспекте имеет важное научно-теоретическое и практическое значение.

Современное развитие требует от общества осмысления многих фундаментальных проблем в социальной деятельности.

Проблемы глобализационного периода охватывают весь мир и все процессы, которые здесь происходят. Глобализация - это универсальная ценность. И потому философия, которая является универсальной наукой, занимается сегодня проблемами сущности и перспектив этого процесса. На первых этапах развития философии наука в основном занималась сбором фактов и их классификацией, т.е. собственным изучением. Затем философия начала создавать связи между новыми и уже существующими науками.

Глобалистика и экологическая философия, которые являются новыми областями науки, начали формироваться во второй половине XX века. Здесь человечество выдвинуло две важные идеи. Первая – это, когда группа ученых предметом исследования считает изучение актуальных глобальных проблем, а вторая - когда стремится к изучению цельности человеческого существования [1; 2; 3].

Коренным образом меняется сознание людей и отношение их к природе, когда они воздерживаются от обеспечения своих нужд, и потребности больше всего определяются созданным цивилизацией индустриальным производством. В итоге в понятиях людей теряется реальная оценка многообразия всех истинных качеств и особенностей природы, она превращается только в объект эксплуатации, в элемент труда. Современный этап развития материального производства требует пересмотра отношения общества к природе [4; 5; 6].

В этом плане следует отметить, что отдельные научные открытия, хотя и являются заслугами выдающихся ученых, в научном сознании не занимают того особого места, которое получают формы коллективной деятельности. Наука не является лишь системой абстрактных знаний о мире, и потому со временем превратилась в явление человеческой деятельности, получившее форму специального социального института. К тому же изучение социально-политических аспектов гуманитарных наук вызывает высокий интерес у научной общественности.

Одной из характерных особенностей современной науки также является то, что она приступила к комплексному изучению человека, используя здесь различные методы. Обобщение основ этих методов невозможно без философии. В системе научных знаний также замечаются важные изменения: она становится все более сложным процессом, здесь разные научные знания обогащают друг друга, в том числе и в решении различных проблем современной науки. Формируется новая динамика научного знания, возрастает роль философии в прогрессе знаний. На передний план выходит изучение человека и разных областей мира. Все вышесказанное является актуальными проблемами, решение которых невозможно без осознания философско-медицинских аспектов жизнедеятельности людей. Глобальные проблемы современного мира приводят к необходимости совместной деятельности философии, медицинской науки и социальной экологии.

В диалектике философии, медицины и человеческой экологии рассмотрение единой системы обобщенных научных понятий имеет глубокий гуманитарно-общественный смысл. Как экология не может быть наукой естественного назначения, изолирующая человека, так и не может быть такой исключительно гуманитарной науки, изолирующей в свою очередь природу. Поэтому созданное вследствие слияния разных наук и имеющее синтетическое содержание будущее экологии должно быть гуманитарно направленным, отражать теоретические и методологические положения гуманитарных и социальных наук. В таком случае самая древняя наука, изучающая единство и цельность мира, т.е. философия, должна непосредственно здесь участвовать.

Поскольку человеческая экология является молодой наукой, единого определения об ней не существует (даже в системе общественных наук этот вопрос вызывает споры). Для определения предмета изучения человеческой экологии следует исключить мысль о том, что она не входит в систему гуманитарных наук, и обратить внимание на процесс появления и формирования его как независимой науки. Т.е. социологический подход к глобальным экологическим проблемам стал причиной появления сначала человеческой экологии, а потом - социальной экологии.

Нарушение равновесия во взаимоотношениях «природа-общество», «природа-человек» произошло в результате человеческой деятельности, которая в области использования естественной среды с каждым днем все усиливается. Глобальные проблемы имеют свои критерии, и в их определении важную роль играет фактор количества геопространства. Речь идет о масштабе пространства, другими словами, о территориях, где эти проблемы более актуальны. Если данный критерий относится ко всей планете, тогда эти проблемы можно назвать глобальными. Несмотря на то, что локальные или же региональные проблемы охватывают отдельные государства и народы, наряду с этим значимость глобальных проблем для всего человечества измеряется качественными характеристиками.

Именно в результате этого появились такие серьезные

проблемы, как опасность исчерпания естественных запасов в системе взаимоотношений «природа-общество», загрязнение окружающей среды, воздушного бассейна и океана, морей, ухудшение обеспечения жизненными средствами населения, нарушение охраны природной среды и т.д. Происходящие процессы также можно назвать общечеловеческим «экологическим кризисом», которые появились в условиях современного социально-экономического и научно-технического прогресса. Со временем природа, вода, земля все с большей скоростью теряют свое равновесие, и человек вынужденно бросает в опасность свое существование и особенно свое здоровье.

Всем известная истина состоит в том, что проблема человеческой экологии в периоде глобализации появилась в результате противоречий между обществом и природой. Выражаясь более четко, экологические проблемы появились в результате противоречий, созданных человеком, причиняя вред природе в области трудовой деятельности.

В человеческой экологии и в близких ей науках – философии, социологии, медицине, географии, геологии, этнографии - существует иерархия пространства и времени. Первая и главная проблема глобальной экологии - это единственность и уникальность изучаемого объекта. Гипотеза Дж. Бруно о «множестве населяющих миров» все еще остается таковой, как есть.

Для исследования глобальных социально-экологических систем в современной науке было создано две методологические системы, и каждую из них можно использовать в анализе глобальных антропоэкологических систем. Генезис первой системы и исследование его исторического развития (для перспективы) является поиском основных факторов, определяющих прежнее развитие и закономерности. К этому подходу была применена философская гипотеза о том, что основные факторы и закономерности прежнего развития глобальной системы и в будущем сохранят свою актуальность; иными словами, «они» необходимы для понимания каждого периода существования социально-философского развития системы.

Вторая система носит особый характер и основывается на глубоком анализе совокупностей, объединяющих в единое целое все элементы глобальной системы. На сегодняшний день в результате взаимной деятельности отдельных подсистем разработаны динамика, логика развития глобальных систем, а также операционно-исследовательские методы. Глобальное социально-политическое моделирование, которая может применяться в исследовании глобальных антропоэкологических систем, уже получило современное межнаучное содержание.

Практика глобального научного моделирования в количественной форме отражает локализацию кризисных ситуаций и необходимость пространственного анализа. Некоторые проблемы глобальной экологии – загрязнение атмосферы и мирового океана, а также изменение в связи с этим ряда физико-химических характеристик среды, могут решиться лишь на глобальном и региональных уровнях. В качестве объекта исследования человеческой экологии берется изучение антропогенного загрязнения окружающей среды, положение жизненной среды в городах. Для каждого уровня будет браться зарождение и кризисная ситуация, рассматриваться средства его устранения [3].

В научных моделях социальной экологии постепенно сформировалось понятие «граница». Сущность физических границ связан с потенциальной возможностью саморегулирования биосферы, с тепловой и химической характеристикой атмосферы (и океана), и особенно с экономическим объемом природных запасов. Морально-психическое единство организма, его склонность к систематизации материальных богатств и стереотипы поступков напрямую связаны с понятием, близким к человеческой экологии, это - «внутренние границы». Обычно на путях социально-экономического развития отдельных стран и народов устранение этих границ превращается в достаточно сложную задачу.

Формирование проблемы охраны окружающей среды не только связано с результатами научно-технической революции, но и также обусловлено некоторыми социально-экологическими и глобальными причинами. Отсюда, возможности развития цивилизации следует связать не только с решением социально-экономических и глобальных проблем общества, но и с необходимостью устранения возникшего разрыва между способностью приспособления (активно или неактивно) человека, как биологического существа, к природным условиям и скорости развития и формирования производительных сил.

На современном этапе развития человеческого общества из-за демографического взрыва проблема сосуществования общества и природы имеет исключительное значение. Эта проблема особенно актуальна для развивающихся стран. В странах с высоким уровнем жизни качественное медицинское обслуживание и продолжительность жизни достаточно высокая; для сохранения нынешнего уровня численности населения мира на каждую женщину фертильного возраста должен приходиться в среднем 2,1 ребенка [7].

Но самым главными с точки зрения биотического регулирования жизненной среды являются мониторинговые программы и разработка стабильности научных концепций окружающего мира (биосфера и природные системы). Здесь объектом исследования является процесс изменения жизненных условий и социального здоровья в результате производственной деятельности человека. Другим направлением является поиск новых технологических основ цивилизации [8].

Отметим, что в последние годы в значительной степени увеличился интерес к человеческой экологии [9]. Однако для полного научного развития следует уточнить его предмет и отделить от общей экологии. Экология изучает биосферу как естественно-общественную систему не с точки зрения человека, а с точки зрения природы. Однако в определении предмета человеческой экологии пока нет единого мнения. Некоторые исследователи под его предметом понимают изучение взаимных связей между природой и человеком. Другие определяют предмет человеческой экологии как пространство, созданное в результате человеческой деятельности, как определение важных правил для приспособления человека к окружающей среде. По существу можно сказать, что различные подходы в определении человеческой экологии также связаны с разными целями ученых, изучающих человека с точки зрения гуманитарного и социального подходов.

Несмотря на то, что в последнее время экология и человеческая экология являются популярными научными предметами, дискуссии о представленных ими знаниях проводятся очень мало.

По существу, взгляды на экологические проблемы представлены в контексте практического подхода ученых, познающих и изучающих общественные явления [10, 11].

Таким образом, человеческая экология является на сегодняшний день объектом постоянной дискуссии. Исследования взаимоотношений человека и окружающей среды представлены четырьмя основными областями исследования: население, среда, технологии и здоровье.

Исследования взаимоотношений человека и его природной среды не свободны от влияния биоэкологи; думается, что пришло время в рамках человеческой экологии изучать жизненную среду человека, анализировать ее в контексте общественных процессов и связей, изучать сущность природы естественных и общественных процессов, влияющих на элементы жизненной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рустамов И. Философские проблемы развития в Азербайджане естественнонаучного знания. Баку: 2001. 482 с. (на азербайджанском языке)

2. Шукюров А. Философия и глобализация. Баку: Адильоглу, 2002, 440 с. (на азербайджанском языке)

3. Гаркавенко Р.В. Философские проблемы глобальной экологии. М.: 1983. 297 с/

4. Василенко И.А. Политическая глобалистика. М.: Логос, 2000. 307 с.
5. Гладкий Ю. Глобалистика: трудный путь становления. М.: 1994. 309 с.
6. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. Сборник статей. М.: 1990. 476 с.
7. Гаджиев К. Введение в геополитику. Демографический императив // http://society.polbu.ru/gadzhiev
8. ВОЗ. Глобальные экологические проблемы. М.: Материалы, 2002. 103 с.
9. Аббасова К.Я. Право и мораль в человеческом поведении // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2012. № 2. С. 13-15.
10. Салахов С.В.О. Интеграция образовательного пространства в Европе: тенденции и политика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2012. № 1. С. 36-38.
11. Репетева О.В. Об экологической ответственности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2011. № 2. С. 81-83.

GLOBALIZATION AND HUMAN ECOLOGY: PROBLEMS AND PROSPECTS

© 2012

S.M. Mustafayev, Ph.D in philosophy, head of the department of Philosophy of Globalization and the Information Society
Institute of Philosophy, Sociology and Law of the National Academy of Sciences of Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Keywords: human ecology, globalization, the philosophical aspect of the human ecological worldview.
Annotation: With the deepening of globalization and the deepening of scientific and technological progress between the different spheres of knowledge, including in the field of human ecology and medicine, increased interaction and collaboration. From this perspective, a study on trends inherent in the relationship of human ecology and social medicine in the philosophical aspect is of great scientific and theoretical and practical importance.

УДК 159.922.73: 767: 928.23

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ, РАСТУЩИХ В СЕМЬЯХ И ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ

© 2012

Д.Б. Намази, докторант кафедры психологии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: семья, школы-интернаты, личностные качества, представления, сравнительный анализ.
Аннотация. Семья и внутрисемейные отношения обладают большими возможностями воздействия на развитие личности, а также способны оказывать всестороннее влияние на формирование у них различных, в том числе позитивных жизненных образов. Основной целью статьи является анализ процесса формирования личностных качеств у детей, растущих в семьях и школах-интернатах.

Известно, что социальные факторы занимают ведущее место в формировании индивида как личности и даже играют решающую роль в превращении ребенка в личность. По мнению большинства исследователей, социальные факторы, путем воздействия психологических факторов на природную, биологическую структуру, организм человека, превращают его в личность [1-5]. Проблемы формирования личностных качеств у детей, растущих в семьях и школах-интернатах, в том числе и с точки зрения гендерных различий, привлекают внимание многих исследователей. В частности, имеются исследования профессиональных задач преподавателей, работающих с особыми группами детей [6-8 и др.].

Кроме того, объектом исследования являются вопросы применения различных методик по формированию стереотипов мышления с учетом различий той социальной среды, в которой проживают дети. Полученные результаты свидетельствуют о том, что семья, школьный коллектив и сама личность, подвергающаяся воздействию процесса обучения и воспитания, должны составлять единое целое и действовать в едином направлении и идти к единой цели. Если хотя бы одно из звеньев действует слабо (к примеру, ребенок воспитывается в основном в интернате), то сразу возникают трудности в нормальной социализации, в формировании личности в целом.

Статистические данные. Статистические сведения, привлеченные к данному исследованию, основываются на анкетировании, проведенном в городе Решт (Иран) среди юношей и девушек в возрасте 14-25 лет. С этой целью на основе случайной выборки были отобраны 50 девушек и 50 юношей, из школ-интернатов же были отобраны 25 девушек и 25 юношей, не имеющих опекунов. В исследовании была применена опросная анкета NEO. Эта анкета была подготовлена в 1985 году Каста и Мак-Кеппи (Каста & Макк Керри) в форме, состоящей из 185 вопросов. Эти же исследователи на основе той же анкеты создали также блоки, состоящие из 240 и 60 вопросов. В названном выше исследовании использовалась форма NOE FFI, состоящая из 60 вопросов. После сбора сведений их обработка проводилась посредством программы SPSS, которая определяла средние показатели, в том числе среднюю границу критерия и отклонения. С целью подтверждения гипотез для самостоятельных групп использовался тест «student's *t*-test». В ходе эксперимента было выдвинуто 19 гипотез.

Гипотеза 1. Одинакова или различна степень нейротизма у детей, выросших в семьях и школах-интернатах? Исследование показало, что степень нейротизма у мальчиков и девочек школьного возраста одинакова: H0: $\mu1=\mu2$, отличается на уровне H1: $\mu1\neq\mu2$ и равно $\alpha =$ /05.

Таблица 1

Показатели степени нейротизма:

вариант	пол	средний показатель	отклонение от стандарта	кривая стандарта среднего показателя
показатели нейротизма	мальчик	35/67	9/22	1/06
	девочка	35/65	7/73	0/89

Согласно приведенной таблице 1, показатели степени нейротизма у мальчиков – 35/67 и у девочек – 35/55. Наглядно видно, что есть разница между средней границей обоих групп. Для большей наглядности с целью исследования разницы показателей степени нейротизма между мальчиками и девочками в таблице 2 приводятся результаты теста t.

В этой таблице 2 приведены результаты сравнения среднего показателя для двух независимых групп, проведенные при помощи теста t. При помощи теста Луина, основываясь на равенстве вариантов исследуемых групп, было проанализировано состояние обиды (p>0/085,

f=3/008).

Таблица 2

Результаты самостоятельного теста t для исследования состояния обиды у мальчиков и девочек школьного возраста

вариант f	наглядный уровень t	степень свободы	уровень наглядности
показатели нейротизма 3/008	0/085 0/086	148	0/931

Наблюдаемое количество t, согласно гипотезе равенства вариантов (0/086) с точки зрения статистики, не имеет особого значения: (p>0/931). Поэтому гипотеза 1 не подтверждает наличие различий в уровне нейротизма между мальчиками и девочками школьного возраста.

Гипотеза 2. Эта гипотеза была выдвинута для определения социальной связи у детей, растущих в семьях и в школах-интернатах. Социальная связь у мальчиков и девочек различна, т.е. H0: μ1=μ2, отличается на уровне H1: μ1≠μ2 и равно α = /05.

Таблица 3

Показатели социальной связи с внешней средой

вариант	пол	средний показатель	отклонение от стандарта	кривая стандарта среднего показателя
связь с внешней средой	мальчик	39/27	8/55	0/99
	девочка	39/92	8/27	0/96

Согласно данным этой таблицы 3, связь с внешней средой у мальчиков – 39/27, у девочек – 39/92. Как видно из t-критерия, средний показатель у обеих групп составляет противоречие. Чтобы показать эту разницу, был использован независимый тест.

Таблица 4

Результаты независимого t-теста для анализа социальной связи с внешней средой у мальчиков и девочек школьного возраста

вариант f	наглядный уровень t	степень свободы	уровень наглядности
связь с внешней средой 0/001	0/99 -0/476	148	0/635

В этой таблице 4 приведены результаты сравнения среднего показателя для двух независимых групп, проведенные при помощи теста t-теста. Основываясь на равенстве вариантов исследуемых групп с помощью теста Луина, было выявлено количество t: (p>0/99, f=0/001). Согласно гипотезе равенства вариантов со статистической точки зрения, количество (-0/476) не имеет значения (0/635). Поэтому не исключается нулевая гипотеза, и в данной гипотезе исследования мальчики и девочки школьного возраста по разнице внешних связей не находят подтверждения.

Гипотеза 3. Способность идти на уступки у мальчиков и девочек школьного возраста различна: H0: μ1=μ2, или одинакова на уровне H1: μ1≠μ2 α = . /05.

Таблица 5

Способность у мальчиков и девочек идти на уступки

вариант	пол	средний показатель	отклонение от стандарта	кривая стандарта среднего показателя
способность идти на уступки	мальчик	42	4/85	0/56
	девочка	40/05	4/42	0/63

Согласно данным этой таблицы 5, способность идти на уступки у мальчиков – 42, у девочек – 40/05. Как видно, между средними показателями обеих групп есть различия. Чтобы показать эту разницу, был использован независимый t-тест.

Таблица 6

Результаты независимого t-теста для анализа способности идти на уступки у мальчиков и девочек школьного возраста

вариант f	наглядный уровень t	степень свободы	уровень наглядности
способность идти на уступки 0/767	0/38 2/318	148	0/02

В вышеуказанной таблице 6 приведены результаты сравнения среднего показателя двух независимых групп, проведенные при помощи t-теста. При помощи теста Луина, основываясь на равенстве вариантов исследуемых групп, было выявлено количество t: (p>0/38, f=0/767). Согласно гипотезе равенства вариантов со статистической точки зрения, количество (2/318) не имеет значения (p<0/02). Поэтому исключается нулевая гипотеза, и таким образом не подтверждается гипотеза исследования, основанная на разнице показателей у мальчиков и девочек школьного возраста.

Гипотеза 4. Ответственность мальчиков и девочек школьного возраста различна. Здесь ответственность мальчиков и девочек одинакова: H0: μ1=μ2, различна H1: μ1≠μ2 на уровне α = /05.

Таблица 7

Показатели ответственности мальчиков и девочек

вариант	пол	средний показатель	отклонение от стандарта	кривая стандарта среднего показателя
понимание ответственности	мальчик	44/81	6/01	0/69
	девочка	44/41	6/59	0/76

Согласно данным этой таблицы 7, средний показатель ответственности у мальчиков – 44/81, у девочек – 44/41. Как видно, между средним показателем обеих групп есть различия. Чтобы показать эту разницу, был использован независимый t-тест.

Таблица 8

Результаты независимого t-теста для анализа ответственности у мальчиков и девочек школьного возраста

вариант f	наглядный уровень t	степень свободы	уровень наглядности
ответственность 2/03	0/156 0/388	148	0/698

В вышеуказанной таблице 8 приведены результаты сравнения среднего показателя двух независимых групп, проведенные при помощи t-теста. Не подтверждается гипотеза исследования, основанная на разнице показателей уровня нейротизма у мальчиков и девочек школьного возраста. Проведенное нами исследование показало, что уровень ответственности обычных учеников и учеников интерната различен: H1: μ1≠μ2, α = /05.

Таблица 9

Показатели степени нейротизма у обычных школьников и школьников интерната

вариант	пол	средний показатель	отклонение от стандарта	кривая стандарта среднего показателя
показатели нейротизма	обычная школа	34/09	8/24	1/82
	школа-интернат	38/64	8/21	1/16

Согласно данным этой таблицы 9, средний показатель степени нейротизма у обычных школьников – 34/09, а у школьников интерната – 38/64. Как видно, между средним

показателем обеих групп есть противоречие. Чтобы наглядно показать эту разницу, был использован независимый t-тест.

Таблица 10

Результаты независимого t-теста для анализа степени нейротизма у обычных школьников и школьников интерната

вариант f	наглядный уровень t	степень свободы	уровень наглядности
уровни нейротизма 0/011	0/916 -3/191	148	0/002

В вышеуказанной таблице 10 приведены результаты сравнения среднего показателя двух независимых групп, проведенные при помощи t-теста. Согласно гипотезе равенства вариантов со статистической точки зрения количество (-3/191) не имеет значения (p>0/002). Поэтому исключается нулевая гипотеза, и таким образом не подтверждается гипотеза исследования, основанная на разнице показателей уровня нейротизма у мальчиков и девочек школьного возраста.

Наряду с этим, мы постарались изучить социальные связи обычных школьников и школьников интерната. Была выдвинута гипотеза, согласно которой показатели социальных связей обычных школьников и школьников интерната одинаковы или различны: H0: μ1=μ2, H1: μ1≠μ2 α = . /05.

Таблица 11

Показатели социальной связи с внешней средой

вариант	пол	средний показатель	отклонение от стандарта	кривая стандарта среднего показателя
социальная связь с внешней средой	обычная школа	43/39	6/51	0/65
	школа-интернат	32	6/33	0/89

Согласно данным таблицы 11, средний показатель связи с внешней средой у обычных школьников – 43/39, а у школьников интерната – 32. Как видно, между средним показателем обеих групп есть различие. Чтобы наглядно показать эту разницу, был использован независимый t-тест.

Таблица 12

Результаты независимого t-теста для анализа разницы социальной связи обычных школьников и школьников интерната с внешней средой

вариант f	наглядный уровень t	степень свободы	уровень наглядности
связь с внешней средой 0/228	0/634 10/188	148	0/0001

В этой таблице 12 представлены вниманию результаты сравнения среднего показателя для двух независимых групп, проведенные при помощи теста t-теста. Основываясь на равенстве вариантов исследуемых групп (при помощи теста Луина) наблюдалось количество t: (p>0/634, f=0/228). Согласно гипотезе равенства вариантов со статистической точки зрения, количество (10/188) не имеет значения (p<0/0001). Поэтому исключается нулевая гипотеза, и разница внешней связи обычных школьников и школьников интерната не находит подтверждения в данной гипотезе исследования.

Для изучения некоторых особенностей школьников обычных школ и школ-интернатов, в том числе их способности идти на уступки, была выдвинута еще одна гипотеза: различна или одинакова способность идти на уступки у обычных школьников и школьников интерната: H0: μ1=μ2, H1: μ1≠μ2 α = /05.

Таблица 13

Способность идти на уступки

вариант	пол	средний показатель	отклонение от стандарта	кривая стандарта среднего показателя
способность идти на уступки	обычная школа	40/3	5/59	0/46
	школа-интернат	42/48	6/08	0/86

Согласно данным этой таблицы 13, способность идти на уступки у мальчиков – 40/3, у девочек – 42/48. Как видно, между средним показателем обеих групп есть различие. Чтобы показать эту разницу, был использован независимый t-тест.

Таблица 14

Результаты независимого t-теста для анализа разницы способности обычных школьников и школьников интерната идти на уступки

вариант f	наглядный уровень t	степень свободы	уровень наглядности
способность идти на уступки 3/69	0/056 -2/234	148	0/015

Здесь также подтверждается гипотеза исследования, основанная на разнице показателей у обычных школьников и школьников интерната.

Для внесения ясности относительно наличия или отсутствия ответственности обычных школьников и школьников интерната была выдвинута гипотеза: понимание ответственности обычных школьников и школьников интерната одинаково: H0: μ1=μ2, понимание ответственности обычных школьников и школьников интерната различно: H1: μ1≠μ2, α = /05.

Таблица 15

Показатели ответственности

вариант	пол	средний показатель	отклонение от стандарта	кривая стандарта среднего показателя
понимание ответственности	обычная школа	44/89	6/97	0/69
	школа-интернат	44/06	4/66	0/66

В вышеуказанной таблице 15 не подтверждается гипотеза исследования, основанная на разнице показателей.

В целом в результате исследования роли половых особенностей в процессе развития личности было выявлено, что видимое влияние пола на формирование личности в группах мальчиков и девочек не наблюдается.

Что касается влияния жизненной среды на обычных детей и детей, оставшихся без присмотра родителей, то здесь следует отметить, что кроме принятия ответственности, во всех других случаях между двумя остальными группами наблюдаются явные различия. Этот результат свидетельствует о том, что в формировании особенностей личности метод воспитания обладает большой силой воздействия. Поэтому в воспитании детей, имеющих личностные особенности, больше внимания должно уделяться роли родителей.

Исследования об оценочном масштабе личностного показателя подтверждают различия с точки зрения пола [5]. Вычислив оценочную модель личностного показателя N, E, O, A, C как закрытый вариант, пол мальчиков и девочек как независимый вариант в модели исследования варианта с некоторыми факторами получаются результаты, которые наглядно демонстрируют существенное влияние пола на оценочный показатель личности (F(192.5)=4.04; P=0.002). Следующий тест показал, что основное различие в показателе оценки между двумя полами выглядит

следующим образом: (F=14.3; P=0.0001). Человек переносит эти факторы (как самые важные из факторов) из семьи на все другие сферы жизни и деятельности. В результате влияния этих факторов у индивида формируется тип сознания особенностей личности, что подготавливает почву для его дальнейших отношений и тенденций, связанных со средой. Семья, которой отводится важная роль в обеспечении общественных индивидов духовными, социальными и культурными условиями, активно участвует в социализации членов общества. В результате тип отношений к членам семьи играет большую роль в воспитании для общества здоровых людей. Таким образом, здоровые отношения и согласие между членами семьи являются причиной укрепления семьи и уменьшения разногласий между индивидами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исследования гендера в Азербайджане. Баку: Адильоглу, 2002, 303 с. (на азербайджанском языке)
2. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Психология. Баку: 2003, 540 с. (на азербайджанском языке)
3. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе. [Электронный ресурс]: режим доступа – http://psyjournal.ru/j3p/pap?id=1031
4. Алёшина Ю.Е. Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов. [Электронный ресурс]: http://www.library.euro-bit.ru
5. Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. (1989). Disorganized / disoriented attachment relationships in maltreated infants. Developmental Psychology, 25, 525-531.
6. Ростова А.В. Гендерное воспитание как фактор формирования молодежной культуры (на примере германии и России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 1. С. 53-56.
7. Махиня Н.В. Особенности гендерного воспитания в Германии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2009. № 6. С. 78-81.
8. Ростова А.В. Гендерная толерантность: традиционные и «инаковые» отношения между полами // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 251-256.
9. Алиева Я.Н. Проблемы детского воспитания в современный период // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 13-15.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PERSONAL QUALITIES FORMATION AT CHILDREN GROWING IN FAMILIES AND IN BOARDING SCHOOLS

© 2012

D.B. Namazi, psychology doctoral student
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: a family, boarding schools, personal qualities, representations, the comparative analysis.

Annotation: In the article is shown that a person transfers personnel factors (as most important of factors) from a family on all other spheres of a life and activity. As a result of influence of these factors at the individual the type of consciousness of features of the person that paves the way for it's further and is formed the relations and tendencies connected with environment. The family, which have the important role in maintenance of public individuals with spiritual, social and cultural requirements is taken away, possesses an ability to develop the members.

УДК 378

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

©2012

Л.П. Овчинникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и истории науки
Самарский государственный университет путей сообщения, Самара (Россия)

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, модель управления, императивное управление, самоуправление, педагогический контроль, самоконтроль

Аннотация: В статье представлены две альтернативные теоретические модели управления самостоятельной работой студентов – императивная и самоуправляемая. Модель императивного управления предусматривает жесткое и полное управление познавательной деятельностью студента со стороны преподавателя. Модель самоуправляемой самостоятельной учебной деятельностью студента основана на принципах самоорганизации познавательного процесса. Рассматриваются структурные элементы систем управления самостоятельной работой студентов и условия их эффективного функционирования.

Отвечая на вызовы времени профессиональная педагогика уделяет все больше и больше внимания теоретическим и прикладным разработкам по проблеме рациональной организации самостоятельной работы студентов. Востребованность этой проблемы для системы высшего профессионального образования мотивируется с одной стороны, интеграцией российского образования в мировое образовательное пространство, а с другой стороны, объективной закономерностью эволюционного развития самой системы. Основополагающим фактором в исследовании и в разрешении проблемы управления самостоятельной работой студентов служит то, что она является неотъемлемой частью и важнейшей формой учебного процесса подготовки специалистов, бакалавров, магистров, аспирантов. Ее цель - формирование у обучаемых знаний, умений и навыков, ключевых, универсальных и базовых профессиональных компетенций, направленных на самостоятельное, творческое решение технических и научных задач, возникающих в практической деятельности будущего специалиста. Ввиду того, что самостоятельная работа студентов – одновременно цель и средство получения образования, актуальность поиска методов и путей эффективного управления этим процессом чрезвычайно высока.

Особенность обучения студентов-заочников состоит в том, что большую часть учебного материала они осваивают самостоятельно, в режиме самообучения.

Актуальность проблемы управления СРС студентов-заочников определяется и тем, что по своему объему она несоизмерима больше объема времени аудиторных занятий студентов.

Обучение по заочной форме предусматривает, в первую очередь, умения студента правильно организовывать свою учебную деятельность не только в сессионный, но, что не менее важно, в межсессионный период. И чем интенсивнее самостоятельно учится студент-заочник, тем больше он нуждается в квалифицированной, деловой и конкретной персонифицированной помощи.

Используя терминологию компетентностного обучения можно утверждать, что гарантированный успех освоения студентом образовательной программы будет обеспечен при условии овладения им компетенции индивидуальной самоорганизации/индивидуального самоуправления

самостоятельной учебной деятельностью, или, другими словами, СРС-компетенцией [1].

Разработку и анализ моделей начнем с теоретической модели системы полного/императивного педагогического управления самостоятельной работой студентов. При использовании системной методологии процесс самостоятельной учебной деятельности студента рассматривается нами как объект управления. Управляющая же педагогическая теоретическая подсистема приведенная на рис.1, представляет собой совокупность взаимосвязанных звеньев: целеполагания (1), нормирования (2), планирования СРС (3), организационного и учебно-методического обеспечения СРС (4), педагогического контроля обучаемых студентов (5), коррекции самостоятельной работы студентов (6), коррекции учебно-методического контента (7), коррекции форм и сроков выполнения СРС (8), коррекции норм учебной загрузки студентов (9).

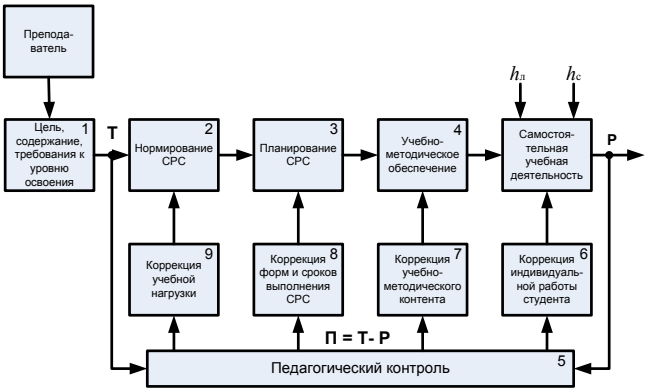


Рис. 1. Теоретическая модель системы императивного педагогического управления самостоятельной работой студентов

Объединение субъекта обучающей деятельности - преподавателя, объекта обучения – студента и управляющей дидактической подсистемы представляет собой целостную и замкнутую систему управления СРС с отрицательной обратной связью, функционирование которой определяется целезадатчиком (звено 1). Целезазатчик/целеполагание обычно разрабатывается преподавателем конкретной учебной дисциплины и включает в себя цель СРС, содержание и объем СРС, а также требования к уровню освоения учебного материала.

Разработка и формулировка компонентов звена целеполагания проводится на основании Федарального Государственного образовательного стандарта, учебного плана подготовки специалиста/бакалавра, рабочей программы учебной дисциплины, доступных для студентов-заочников учебников и учебно-методических пособий с учетом реальных условий вузов, организации учебного процесса. Задача звена 2 состоит в том, чтобы установить суммарный фонд времени на самостоятельную учебную деятельность студентов и среднестатистические нормы загрузки студентов самостоятельной работой по данной дисциплине с учетом их загрузки по всем другим дисциплинам, изучаемым в данном семестре. На основании установленных среднестатистических норм загрузки, объемов и трудоемкости различных видов СРС проводится ее планирование (звено 3): разрабатывается план - график СРС, который устанавливает временные сроки выполнения конкретных заданий на СРС, формы контроля и сроки его проведения. Звено 4 – это учебно-методическое обеспечение самостоятельной учебной деятельности студентов (учебной литературой, методическими пособиями и указаниями, консультациями (вербально – в периоды установочно-экзаменнационных сессий или дистанционно – с использованием телекоммуникационных средств).

Самостоятельная учебная деятельность студента – как объект управления подвержена воздействию различных внутренних личностных ($h_л$) и внешних системных ($h_с$) помех, вызывающих отклонение фактических результатов самостоятельной работы студентов от заданных целезадатчиком/преподавателем. Личностные помехи самостоятельной учебной деятельности могут быть обусловлены болезнью студента, его утомляемостью от производственной работы, социокультурными потребностями (посещение театров, выставок, спортивных соревнований, участие в общественных и корпоративных мероприятиях), семейными заботами и т.п. Системные помехи ($h_с$) обусловлены возможными завышенными нормами загрузки самостоятельной учебной работой, неудачным планированием времени и сроков контроля, недостаточным учебно-организационно - методическим обеспечением, несовершенством методики и средств контроля СРС и т.п.

Оценка фактических результатов СРС (на рис.2 обозначенных через букву Р) осуществляется звеном 5 – педагогического контроля, представляющего собой звено отрицательной обратной связи. В результате сравнения фактических результатов самостоятельной учебной деятельности студента (Р) с требованиями к уровню освоения запланированного учебного материала (Т), которое производится звеном 5 («педагогический контроль») выявляется отклонение (погрешность, ошибка, некорректность, невыполнение части заданий и т.п.) П=(Т − Р). Для устранения этой ошибки ведущий преподаватель проводит индивидуальную корректировку самостоятельной работы студента (звено 6), либо в виде предъявления студенту оценки за выполненную работу, либо путем собеседования, либо написания письменного отзыва. В случае систематических отклонений на значительной выборке студентов преподаватель должен проанализировать ситуацию и установить не является ли она следствием недостаточно полного и недостаточно качественного учебно- методического обеспечения СРС, необоснованно установленными нормами загрузки студентов самостоятельной работой и сроками ее выполнения. И в случае выявления какой - либо из причин производится коррекция либо учебно-методического обеспечения (звено 7), либо форм и сроков выполнения СРС (звено 8), либо норм загрузки студентов самостоятельной учебной работой (звено 9).

Теоретическая модель системы императивного управления СРС позволяет наглядно увидеть, что успешность и качество выполнения студентом самостоятельной учебной работы определяется совокупностью условий и факторов, которые главным образом создаются ведущими преподавателями учебной дисциплины.

Однако, вполне очевидно, что императивное управление СРС практически не приемлемо для категории студентов-заочников, которые, с одной стороны, в силу своей занятости производственной деятельностью имеют ограниченнные возможности находится в стенах высшего учебного заведения, а также не приемлют императивного режима управления своей познавательной деятельностью.

По своей сути теоретическая модель системы императивного педагогического управления СРС, представленная на рис.1., является антиподом самоуправляемой системы индивидуальной самостоятельной учебной деятельности студентов. Однако некоторые из ее структурно-функциональных элементов обладают межвидовой инвариантностью и присутствуют в модели самоуправляемой системы СРС, приведенной на рис.2 [2].

Однако, прежде чем приступить к рассмотрению самоуправляемой системы управления СРС остановимся на некоторых вопросах генезиса и эволюции развития самоуправляемых дидактических систем.

Концепция самоуправляемого обучения стала активно разрабатываться еще в 70-80 годы прошлого столетия, как в российских, так и в зарубежных научно-педагогических школах. Наиболее интенсивно дидактические исследования в области самоуправляемого обучения в тот период проводились в высшей школе США. Это было обусловлено тем, что возникла острая потребность включения взрослых работоспособных людей, уже получивших професси-

ональное образование какого-то уровня, в систему непрерывного образования с целью их успешной адаптации к непрерывно и стохастически изменяющимся условиям современного рынка труда и общества. Как указывает Т.А. Хмель [3], методология этой концепции самоуправляемого обучения была основана на базовых положениях прагматической педагогики (соотношение цели и средств в обучении, об интересе как основополагающем учении и познавательной деятельности обучающегося, о технологии проблемного обучения и его роли в развитии самостоятельного мышления студента); когнитивной педагогики (индивидуальных когнитивных стилей студентов); гуманистической педагогики (о ее ориентированности на человека, на его развитие и самореализацию в процессе педагогического взаимодействия с акцентом на автономию студента, на его самоуправление, самовыбор, на умение взять ответственность на себя).

Практическая реализации этой концепции самоуправляемого обучения осуществлялась как на уровне общих систем (М.Ноуэлс, У Тоберт), предусматривающих овладение студентами общих наддисциплинарных методов познания, так и на уровне локальных систем самоуправляемого обучения определенным учебным дисциплинам. При этом особое внимание уделялось реализации систем самоуправляемого обучения иностранным языкам. Из разработок американских ученых теоретический интерес представляют модели М.Моора, Г.Гейса, П.Пенлэнда, а также классификационные признаки «самоуправляемого студента» на основе его готовности к самообразовательной деятельности.

Практическое значение для определения уровня готовности студента к самостоятельной познавательной деятельности и для разработки адекватных методик развития и формирования самоуправляемой самостоятельной работы имеют шкалы умений и навыков, а также шкалы уровней готовности к познавательной деятельности М.Ноуэлса и Г.Гуглиельмино.

Теперь вернемся к рассмотрению теоретической модели самоуправляемой системы индивидуальной учебной деятельности студентов-заочников по рис.2.

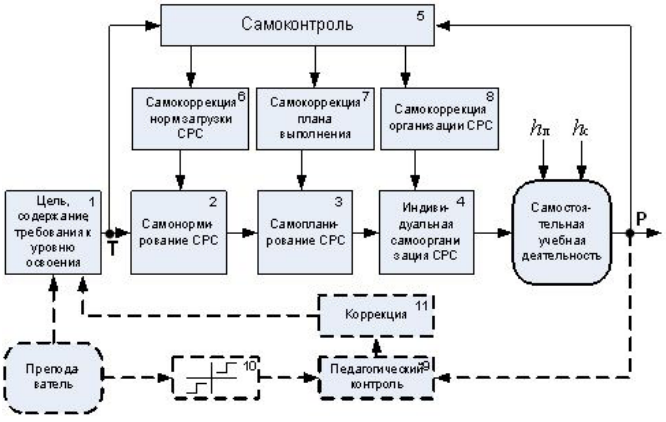


Рис. 2. Модель самоуправляемой системы индивидуальной учебной деятельности студентов

Эта модель адекватно отображает процесс самоуправляемой СРС в межсессионный период – в период между установочной и экзаменационной сессиями, когда студент находится на удаленном расстоянии от вуза и преподавателя и в силу своей профессиональной занятости на производстве в течении всего рабочего дня не имеет возможности интерактивного общения с преподавателями вуза. В этой ситуации вся его учебная деятельность самоорганизуется исходя из поставленных перед ним цели и задач самостоятельной работы, ее содержания и требований к уровню его освоения.

В одних случаях состав целеполагания (звено 1) по всем или только по некоторым дисциплинам он получает во время установочной сессии, в других случаях он находит их в учебных пособиях, методических указаниях и рекомендациях по соответствующим учебным дисциплинам, предусмотренным учебным планом на данный семестр.

В этой ситуации вся его учебная деятельность самоорганизуется исходя из поставленных перед ним цели и задач самостоятельной работы, ее содержания и требований к уровню его освоения. В одних случаях состав целеполагания (звено 1) по всем или только по некоторым дисциплинам он получает во время установочной сессии, в других случаях он находит их в учебных пособиях, методических указаниях и рекомендациях по соответствующим учебным дисциплинам, предусмотренным учебным планом на данный семестр.

Весьма важно, чтобы ведущий преподаватель по конкретной дисциплине при подготовке и выдаче заданий на выполнение самостоятельной работы устанавливал ее объем $И_{нj}$ на основе трудоемкости ее освоения $\zeta_{нj}$ и с учетом среднестатистических норм загрузки студента по всему перечню дисциплин M, изучаемых им в данном семестре, так чтобы

$$\sum_{j=1}^{M} И_{Но} \cdot \zeta_{Нj} \le Т_{НΣ}$$

При этом имеет место существенное различие в нормировании учебной нагрузки студентов очной и заочной форм обучения. Для студентов очной (дневной) формы обучения, как неоднократно оговаривалось выше, нормируется недельная среднестатистическая загрузка СРС ($T_{нj}$) с учетом ее ежедневного перманентного выполнения, в то время как для студентов-заочников устанавливается нормированная семестровая загрузка ($T_{нсj}$) с учетом эпизодических и стохастических реалий ее выполнения:

$T_{нсj}=T_{нj}\cdot \tilde{O}_{\Sigma}$,

где $\tilde{O}_{\Sigma}$- число недель в данном семестре.

Имея теперь все исходные данные (содержащиеся в звене целеполагания 1) по объемам содержания каждой дисциплины ($И_{нj}$) и среднестатистическим нормам семестровой загрузки ($T_{нсj}$, где j = 1,2,…, M) по этим дисциплинам, каждый студент на основании своего образовательного опыта, а также с учетом своего личного интереса и наклонностей к их изучению эвристически производит по каждой дисциплине отбор учебной информации $И^{*}_{нсj}$, корректирует трудоемкость ее освоения $\zeta^{*}_{нj}$, производит самонормирование семестровой учебной загрузки $T^{*}_{нсj}$.

Руководствуясь индивидуальными нормами семестровой учебной загрузки по каждой дисциплине $T^{*}_{нсj}$, а также содержащимися в целезадатчике 1 рекомендациями по временным срокам контроля за состоянием освоения учебного материала студент составляет семестровый план-график выполнения СРС (звено 3).

Далее следует этап индивидуальной самоорганизации СРС (звено 4): поиск и отбор учебной и методической литературы, подготовка средств обучения (компьютер, канцелярско-письменных принадлежностей и т.п.), подготовка рабочего места для учебных занятий.

В процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности по избранной стратегии студент либо из-за спонтанного возникшего желания, либо в запланированные контрольные сроки производит самоконтроль своих достижений в освоении изученного учебного материала (звено 5 модели). При обнаружении рассогласования (б) между выявленными результатами (Р) и требуемыми параметрами (Т), предписанными целезадатчиком 1

б = (Т-Р),

выявляются причины их возникновения (погрешность в самонормировании, неудачное самопланирование, сбои в самоорганизации СРС из-за воздействия личностных ($h_д$) и ситемных (h_c) помех) и последующая самокорреция самостоятельной учебной деятельности. В одних случаях производится самокоррекция нормы учебной загрузки (звено 6), в других – сроков выполнения запланированной

учебной работы (звено 7), в третьих – в самоорганизации ее выполнения (звено 8).

Обратим теперь внимание на то, что в структуре теоретической модели самоуправляемой системы индивидуальной самостоятельной учебной деятельности студента содержится еще один контур отрицательной обратной связи, обозначенный нами пунктирными линиями. Это контур предусматривает возможность одномоментного педагогического контроля (звено 9) результатов самоуправляемой СРС, осуществляемого ведущим преподавателем вуза либо путем проверки выполненных студентом контрольных работ, либо путем тестирования по какому – то каналу телекоммуникаций (почтовая переписка, e-mail, Интернет).

В рассматриваемом контуре отрицательной обратной связи содержится звено 10, называемое в теории автоматического управления звеном «транспортного запаздывания» и отражающее дискретность эпизодического контроля с большим периодом времени. Ведущий преподаватель, осуществляющий этот контроль, либо положительно оценивает выполненную студентом работу, либо дает рекомендации по ее коррекции (звено 11) по той или иной компоненте целеполагания.

Очевидно, что модель самоуправляемой системы индивидуальной самостоятельной учебной деятельности студента отражает идеальную, хотя и вполне реально достижимую ситуацию в образовательном процессе студентов-заочников. Именно в связи с этим усилия преподавателей и работников структурных учебно-методических подразделений вуза, организующих обучение студентов-заочников, должны быть направлены прежде всего на создание условий реализации этой модели.

Естественно, что каждый из обучаемых студентов в зависимости от своих способностей, наклонностей, мотивации и интересов к изучению дисциплины будет по своему, в индивидуальном, присущем ему порядке организовывать процесс самостоятельной учебной деятельности.

Процесс самоорганизации самостоятельной работы студентов многоаспектен и предусматривает:

- обеспечение студентов-заочников учебной литературой и учебными пособиями;
- свободный доступ обучающихся к учебно-методическим материалам по каждой дисциплине;
- снабжение студентов модульными программами изучаемых ими дисциплин;
- предоставление студентам диагностических методик и инструментов самоконтроля;
- обеспечение возможности интерактивного общения и консультирования (по Интернет, e-mail, почте) с преподавателями соответствующих дисциплин.

На современном этапе реформирования высшего профессионального образования проблемы подготовки студентов и, в особенности студентов-заочников, самоуправляемой самостоятельной учебной деятельности приобретают повышенную актуальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бусыгина Т.А., Цыганов К.Г. «СРС – компетенция» или как научиться хорошо учиться в институте: учебно-методическое пособие по самоорганизации и самовоспитанию студентов. - Самара: Изд- во СГПУ, 2004.

2. Михелькевич В.Н., Овчинникова Л.П. Система дуального управления самостоятельной работой студентов //Международный межвузовский научно-методический сборник «Образование в техническом вузе в XXI веке», 2009, выпуск 5.

3. Хмель Т.А. Концепция самоуправляемого обучения в дидактике высшей школы. //Материалы Международной конференции семинара «сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика -Новгород:НГУ,1994

THEORETICAL MODELS TO MANAGE INDEPENDENT WORK OF EXTRA-MURAL STUDENTS

©2012

L.P. Ovchinnikova, candidate of pedagogical sciences, associate professor and history of science
Samara State University of Transport, Samara (Russia)

Keywords: student independent work, management model, imperative modeling, self-managing, pedagogical monitoring, self-monitoring.

Annotation: Both an imperative and a self-managing model are considered as alternative theoretical models to manage independent work of extra-mural students. The imperative management model means strict and complete management of the student's cognitive activity while the self-managing model is based on the principles of cognitive self-organization. Structural elements of the management system are studied; emphasis is placed on creating favorable conditions for their efficient functioning.

УДК 373

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ОПЫТА ВЕДЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

© 2012

И.Р. Орешкина, педагог
Детский сад № 193 «Земляничка», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: здоровый образ жизни, среда, дошкольники, опыт.

Аннотация: Рассмотрены теоретические аспекты формирования опыта ведения здорового образа жизни у детей. Раскрыто авторское понятие «опыт ведения здорового образа жизни» у дошкольников. Показана роль образовательной среды в формировании опыта ведения здорового образа жизни у детей.

К раскрытию проблемы формирования у детей опыта ведения здорового образа жизни мы подходим через освещение вопросов охраны и укрепления здоровья, рассмотрение понятия опыта и возможности его формирования у детей старшего дошкольного возраста.

Укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни детей находится в центре внимания многих современных наук о человеке. Социальный заказ общества ориентирован на выпускника дошкольного образовательного учреждения, обладающего необходимым опытом ведения здорового образа жизни.

В связи с действием Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования введена область «Здоровье», содержание которой направлено на достижение цели охраны здоровья детей и формирования основы культуры здоровья через решение следующих задач:

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей;
- воспитание культурно-гигиенических навыков;
- формирование начальных представлений о здоровом образе жизни.

Проблема укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни детей нашла отражение в многочисленных исследованиях психологов, педагогов, политологов, философов, социологов, физиологов, экологов:

- обоснование связи физического и психического состояния человека находим в исследованиях И.С. Бериташвили, Н.А. Берштейна, В.М. Бехтерева, С.П. Боткина, Л.Р. Лурье, А.Ю. Рахнера и др.;

- проблема психологического здоровья детей исследовалась в трудах Л.А. Абрамян, И.В. Дубровиной, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Я.З. Неверович, Т.А. Репиной, М.Ю. Стожаровой и др.;

- принцип взаимосвязи физиологического и психического развития был реализован в трудах психологов П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др.;

- на важность проблемы формирования представлений у детей дошкольного возраста о здоровом образе жизни указывают исследования А.А. Бодалева, А.Л. Венгера, М.И. Лисиной, А.В. Мудрика, И.П. Подласого, В.А. Сластенина, Е.О. Смирновой.

Существует несколько направлений, которые исследуют данную область:

1) теоретико-методологическое (Н.М. Амосов, И.И. Брехман, В.И. Ильин) - развитие философских и гуманистических идей о ценности здоровья и путях его сохранения;

2) образовательно-технологическое, включающее два направления:

а) оздоровительные технологии (А.П. Лаптев, В.В. Матов, Б.С. Толкачев, и др.) – обоснование необходимости и разработка методики проведения массажа, закаливания, норм соблюдения правил гигиены;

б) онтогенетическое – (И.А. Аршавский, Ю.Ф. Змановский) – изучение проблемы повышения функциональных возможностей детского организма;

3) образовательное направление

- формирование у дошкольника представлений о себе как представителе человеческого рода (С.А. Козлова);

- формирование основ безопасности у детей дошкольного возраста (Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина);

- формирование у дошкольников необходимых знаний, умений и навыков организации здорового образа жизни (В.Г. Алямовская, Г.А. Баранчукова, К.Л. Казаковцева, Л.Г. Касьянова, Л.Н. Лагуткина, М.Л. Лазарев, А.А. Ошкина, Т.Л. Розанова);

- формирование здоровья (Т.Н. Доронова, Л.Г. Голубева Н.А. Гордова, В.Т. Кудрявцев и др.);

- воспитание культуры здоровья (В.А. Деркунская);

- формирование ценностного отношения к здоровью (Г.А. Хакимова).

В свою очередь, здоровый образ жизни это сложившийся опыт поведения человека не наносящий вреда собственному здоровью и позволяющий сохранять и укреплять его.

Опыт каждого человека в целом неповторим и не воспроизводим, он никогда и никем не может быть заменен. В жизненном опыте запечатлен уникальный процесс развития каждой личности. Жизненный опыт - это, прежде всего, результат осмысления окружающей действительности. Опора на жизненный опыт - есть главный путь превращения имеющихся знаний в фактор, преобразующий действительность, в ценность, в способ актуализации знаний в образовательном и жизненном пространстве (В.В. Бачманова, А.С. Белкин, Д.В. Качалов).

Философы раскрывают понятие «опыт» как совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает. При этом происходит накопление, и передача опыта из поколения в поколение, что составляет существенную характеристику общественного развития.

В педагогической энциклопедии понятие «опыт» трактуется как знания, навыки, умения, приобретенные в процессе организации обучения и воспитания; и как знания, навыки, умения, приобретенные вне системы организации. Все эти компоненты опыта представляют ту или иную сторону человеческой деятельности.

Сложность изучения индивидуального опыта хорошо осознается современными исследователями, например, К.А. Абульханова-Славская справедливо указывает, что «особенности проявления общественных закономерностей на индивидуальном уровне почти не изучены. Они трудны для изучения в силу того, что особенно велика здесь сила субъективного фактора». Вместе с тем различные формы опыта человека, в том числе и детского, имеют определенную культурную отнесенность.

В качестве наиболее значимого опыта индивида многие авторы рассматривают его детский опыт (З. Фрейд, М. Клайн, А. Адлер, Ф. Перлз, К. Роджерс, М.И. Лисина, А.Е. Лагутина, Е.О. Смирнова и др.). Опыт прошлой жизни определяет настоящее и будущее человека. Установлено, что огромное значение в организации первичных форм опыта имеет общение с окружающими ребенка людьми и те отношения, которые у него складываются с ними (Э. Эриксон, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова).

Однако многие авторы подчеркивают, что не так важен сам опыт, как то, что с ним (опытом) происходит. Он может быть «пустым», ненаполненным, аморфным (А.Е. Лагутина), может привести к парадоксальным явлениям, развитию психологической устойчивости, может быть жизненным сценарием (Э. Берн) или основой девиантного поведения (Л.Б. Филонов, Е.Б. Некрасова).

И только под влиянием социокультурного опыта индивидуальный опыт, вместо стихийного и неосознанного, не интегрированного и не связанного с генетически более поздними образованиями может «прийти в движение», быть преобразованным, трансформированным, развитым. По меткому выражению М.К. Мамардашвили, только «идеальная форма порождает реальную», «меняет горизонты движения», производит «окультуривание» нижележащих образований. Обобщенный и осознанный опыт собственной жизни создает условия для общей психической регуляции и личностного развития, становясь основой изменений и самоизменений субъекта (К.А. Абульханова-Славская).

Одним из путей формирования у ребенка здорового образа жизни является «специфический процесс усвоения, или присвоения им достижений развития предшествующих поколений людей, которые в отличие от достижений филогенетического развития животных не фиксируются морфологически и не передаются путем наследственности» (А.Н. Леонтьев). Процесс овладения или присвоения, как отмечает А.Н. Леонтьев, есть процесс, в результате которого происходит воспроизведение накопленного общественно-исторического опыта ведения здорового образа жизни. По мере накопления ребенком знаний о здоровом образе жизни и накопления личного опыта меняется характер взаимодействия его с миром, возрастает активность жизненной позиции в ведении здорового образа жизни. В процессе использования имеющегося у ребенка опыта происходит дальнейшее расширение, уточнение, дифференцировка и обобщение знаний, совершенствование умственных и практических умений. Это позволяет использовать их при ориентировке в новых жизненных ситуациях, при решении новых задач. Идет постоянный и непрерывный процесс трансформации опыта ребенка, его пополнение и обогащение. Таким образом, складывается у дошкольника жизненный опыт ведения здорового образа жизни.

Рассматривая опыт ребенка как сложную структуру, Н.Н. Поддьяков выделял два компонента:

- консервативный (устойчивые, стабильные психические образования);

- развивающийся (подвижные, незавершенные, находящиеся в процессе развития психические образования)

Опыт детей был предметом исследований в разных аспектах:

- личностный опыт как опыт организации своего внутреннего мира, выполнения вида деятельности, достижения и оценки ее результатов (А.Н. Леонтьев);

- личностно-значимый, сознательный опыт, развивающий и обогащающий сознание человека (В.И. Слободчиков);

- социальный опыт как трансформация в знания и умения, которые являются наиболее универсальными средствами передачи и закрепления человеческого опыта (Б. Г. Ананьев);

- опыт понимания субъективности как способности

человека встать в преобразующее отношение к собственной жизнедеятельности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев);

- опыт в раннем онтогенезе как «место сборки», интеграции, аккумулирования самых различных знаний, навыков, умений, способностей и т.д. (О.В. Дыбина);

- ментальный опыт как система наличных психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательного отношения человека к миру и обусловливающих конкретные свойства его интеллектуальной деятельности (М.А. Холодная);

- жизненный опыт, влияющий на преодоление формализма знаний (Н.А. Менчинская);

- опыт учебно-познавательной самодеятельности, аккумулируемый в субъектном опыте (Н.А. Шулика);

- регуляторный опыт, обеспечивающий субъектную активность в личностном самоопределении и деятельности (А.К. Осницкий);

- структура субъективного опыта и его системная дифференциация (Ю.И. Александров, Е.Ю. Артемьева, И.В. Калинкина);

- субъектный опыт как ключевой элемент образовательного процесса, как предмет преобразования от стихийного к осознанно-системному в процессе учебно-познавательной деятельности, как влияющий на формирование у учащихся образов изучаемых объектов (Е.Д. Божович, И.С. Якиманская).

Для нашего исследования интерес представляет раскрытие О.В. Дыбиной опыта через опыт жизни, опыт оценки, опыт переноса умений на другие предметные области. В процессе жизнедеятельности ребенок обязательно приобретает опыт, который выражает особенность и уникальность его жизни. В опыте ребенка могут быть и созидательные элементы, и элементы переживания, и элементы отношения к себе, людям, окружающей жизни. Все эти элементы составляют опыт ребенка по разрешению жизненно значимых для него задач. Одновременно опыт ребенка есть и опыт ориентированности в действительности, и опыт приспособления к самому себе, и опыт выражения себя. Опыт ребенка накапливается, отлаживается и функционирует как ресурсосберегающее образование. В естественных условиях опыт складывается по принципу «что могу», по легкости исполнения, возможности возможного и, несомненно, в окружении взрослого и при его непосредственном участии. Опыт в этом смысле является поведенческой категорией: у него есть свой носитель (субъект) и свое лицо [2, с. 332; 5; 6; 7].

Исходя из этого, опыт ведения здорового образа жизни можем рассматривать как поведенческую категорию. Поэтому опыт ведения здорового образа жизни определяется нами как степень освоения ребенком знаний, умений, способов и средств ведения здорового образа жизни и их реализации в поведении. Однако «опыт ведения здорового образа жизни» не достаточно изучен.

Анализ исследования А.А. Ошкиной свидетельствует, что в старшем дошкольном возрасте у ребенка возможно сформировать начальный уровень ведения здорового образа жизни, в силу психофизиологических особенностей данного возраста: развиваются образные формы познания окружающего мира, что говорит о готовности детей овладеть разнообразными сведениями об элементах здорового образа жизни (от конкретных понятий к их связям); готовность оперировать представлениями значительно расширяет границы познания элементов здорового образа жизни (соблюдение режима, гигиенических процедур, двигательной активности); деятельность детей направляется соподчинением мотивов, с возрастом происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для деятельности взрослых; происходят изменения в эмоциональной сфере (от ситуативности и неустойчивости к регуляции) и др. [3, с. 11].

Мы предполагаем, что целенаправленная организация образовательной среды (всех ее компонентов) и ее использование в педагогическом процессе содержит в себе потенциальные возможности в формировании у старших дошкольников опыта ведения здорового образа жизни. Формирование опыта ведения здорового образа жизни будет возможным, если содержание образовательной среды включает предметно-пространственный, социальный, технологический компоненты, обеспечивающие специфичные действия педагога с детьми: диагностировать, устанавливать содержательный контакт с детьми и их родителями, организовывать деятельность с детьми, владеть способами побуждения к реализации опыта ведения здорового образа жизни

Обращаясь к актуальности исследования на научно-методическом уровне, следует отметить, что в настоящее время в практике работы дошкольных учреждений не уделяется достаточного внимания педагогами планированию работы по формированию опыта ведения здорового образа жизни. Также отмечается недостаток разработанных рекомендаций по проблеме организации образовательной среды с целью формирования опыта ведения здорового образа жизни у старших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быкова Н.Г. Формирование культуры здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении «открытого» типа: автореф.дисс.кан.пед.наук. – Ставрополь, 2005. – 30с.

2. Дыбина О.В. Генезис исследования проблемы творчества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 120. С. 327-334.

3. Ошкина А.А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников: автореф.дисс.кан.пед. наук. – С-Пб, 2009. – 25с.

4. Психология здоровья / под редакцией Г.С.Никифорова. – Москва. – СПб, 2003

5. Дыбина О.В., Щукина И.Н. Побуждение детей к преобразованию предметов // Казанская наука. 2011. № 9. С. 207-210.

6. Дыбина О.В., Алекинова О.В. Особенности ознакомления детей с дидактическим материалом // Казанская наука. 2011. № 11. С. 327.

7. Дыбина О.В., Кузина А.Ю. Роль проектной деятельности в развитии у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира // Детский сад: теория и практика. 2011. № 9. С. 98-104

THE PROBLEM FORMATION EXPERIENCE HEALTHY LIFESTYLES OF CHILDREN

© 2012

***I.R. Oreshkina*,** teacher
Kindergarten № 193 «Strawberry», Tolyatti (Russia)

Keywords: healthy lifestyle, environment, pre-school children, experience.

Annotation: Theoretical aspects of formation experience healthy lifestyles in children. Author revealed the concept «experience healthy lifestyles» by preschoolers. The role of educational environment in shaping the experience of healthy lifestyles in children.

УДК 37.018.46 + 37.015.311

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

***О.А. Орлова*,** преподаватель кафедры методики преподавания учебных предметов
Житомирский областной институт последипломного образования, Житомир (Украина)

Ключевые слова: андрагогика, последипломное образование.

Аннотация: В статье рассматривается сущность андрагогики как науки об обучении и образовании взрослых. Отслежен путь андрагогики как самостоятельной науки в педагогике. Обоснована необходимость учитывать особенности андрагогического подхода при организации учебного процесса подготовки учителей в системе последипломного педагогического образования.

Постановка проблемы. Общественная жизнь начала XXI века характеризуется быстрыми и глубокими трансформациями. Это проявляется в двух противоположностях: чрезвычайно быстром росте тенденций к образованию единого мирового, европейского, экономического, политического и образовательного пространства, а на уровне государства - росте факторов, основу которых составляют такие культурно-национальные особенности, как историческое наследие, духовность, ментальность и образованность народа. В современном обществе возникла необходимость в подготовке учителя, формировании его личностных характеристик, что обеспечивается системой последипломного педагогического образования.

Анализ последних исследований. Вопросы повышения квалификации педагогов рассматривали И. Бондарь, М. Ю. Красовицкий, А. И. Кузьминский, Ю. Н. Кулюткин, М. В. Кухарев, В. И. Маслов, В. Г. Онушкин, А. П. Тонконог, П. В. Худоминский, Т. И. Шамова. Однако, на современном этапе развития системы профессионального образования существующая практика обучения взрослых в системе последипломного педагогического образования не обеспечивает социально-экономической стабильности и перспектив развития общества в целом и личности специалиста в частности, это обусловливает необходимость поиска новых подходов к организации обучения в системе последипломного педагогического образования, а также их теоретического осмысления и обоснования.

Особенно важными в решении задач усовершенствования последипломного образования педагогов являются работы по андрагогике - отрасли педагогической науки, которая раскрывает теоретические и практические проблемы обучения, воспитания и образования взрослого человека в течение всей его жизни [1: 453 - 467].

Целью статьи является раскрытие роли и потенциала основных положений андрагогики как науки об образовании взрослых в системе последипломного педагогического образования.

Постановка проблемы. Термин «андрагогика», образован по аналогии к термину «педагогика» (от греч. anor, andros - взрослый человек ago - веду), был впервые использован немецким учителем А. Каппом в 1833 году для обозначения особого раздела педагогики, в котором исследуются проблемы обучения и образования взрослых. Однако лишь с середины XX века он приобрел широкое использование в научной практике для обозначения самостоятельной отрасли знаний. С. Змиёв отмечает, что в этот период в работах югославских ученых Д. Павычева, М. Огризовича и Б. Самоловчева, немецкого ученого Ф. Пеггелера, швейцарского теоретика Г. Хансельмана, польских ученых М. Семеньски и Л. Туроса обосновывалась необходимость по-другому, чем в педагогике, подходить к обучению и образованию взрослых [2: .90].

Начало формирования теоретических основ андрагогики как самостоятельной науки было положено в 70-80-е годы XX ст. в работах выдающегося американского андрагога, теоретика и практика образования взрослых М. М.Ш.Ноулза, англичанина П. Джарвиса, американца Р. Смита и группы английских учёных из Ноттингемского университета. В их работах определялись некоторые исходные предпосылки андрагогического подхода к обучению и предлагались андрагогические модели обучения [2: 91]. Андрагогические исследования в начале 80-х годов активизировали ученые Китая, а с 90-х годов соответствующие научные исследования активно проводятся учеными США, Великобритании, Венгрии, Польши, России, Чехии, Финляндии.

Как часто отмечают, наиболее основательным исследованием становления и развития андрагогики являются работы югославского ученого Д. Савичевича. Он доказал, что идеи Сократа, Платона, Аристотеля и софистов отражают мнения о необходимости обучения в течение жизни, об особенностях путей получения знаний в разные периоды жизни. Подобные идеи находим в научных трудах Древнего Рима, в период гуманизма и Ренессанса.

Интерес к вопросам обучения взрослых можно отметить в трудах Я.А. Коменского. Концептуальное наследие Я. А. Коменского дает основания для оценки его как основателя андрагогики, хотя сам великий педагог этот термин не использовал. Предыдущие наработки позволили мыслителям XIX в. прийти к выводу, что андрагогика является особой отраслью знаний, исследующей обучения и образование взрослых [3].

Дальнейшее развитие андрагогики как науки связывают с периодом конца XVIII в. - начало XIX в.: В Великобритании созданы институты механики, колледжи рабочих, заочные курсы, интернаты, где предоставлялась возможность взрослым получать образование. В других странах появились образовательные ассоциации рабочих, корреспондентские школы и т.д. Интересен тот факт, что обучение взрослых происходит от движения рабочих как экономического, политического и образовательного фактора XIX в. и первых десятилетий XX в. Усилия многих исследователей того времени были направлены на выявление особенностей обучения взрослых и изучения различий их обучения от обучения детей. Андрагогические идеи в теории обучения взрослых появлялись и в других странах, прежде всего в Польше и России [3].

Впервые в российской периодике термин «андрагогика» был использован профессором Киевского университета М. Олесницким в 1885 году. Ученый использовал этот термин в контексте развития образования в пределах периодов развития человека: детство, молодость, зрелость и старший (старый) возраст. Опираясь на оптимистический подход к человеческому развитию, М. Олесницкий считал, что личность может учиться в течение жизни. В то время как физическая сила уменьшается с возрастом, энергия интеллекта в зрелом и пожилом возрасте остается активной [4].

В первые два десятилетия XX в. образование взрослых получило своё осмысление в концепции внешкольного образования, разработанной выдающимся русским ученым Е. Медынским (1885-1957). Исходя из представления о внешкольном образовании как о составной непрерывного образования (в современном понимании), Е. Медынский, как отмечает С. Змиёв, предлагал назвать науку о «воспитании человека» в течение всей его жизни антропогогикою (от греч. antropos – человек, ago - веду), но не дал четкого определения ее соотношения с педагогикой и другими науками о человеке. Однако именно он поднял вопрос о расширении границ наук об образовании с целью иссле-

дования процессов обучения человека, не ограничиваясь школьным возрастом [5].

В современных толкованиях андрагогики как науки об обучении и образовании взрослых абсолютного единства нет. Тезис о том, что андрагогика вышла из педагогики, противоречит научным данным и фактам. Педагогика основана от философии. Ее путь становления и развития был дедуктивным, тогда как главный путь становления андрагогики был индуктивным и эмпирическим. Педагогика - потомок немецкой классической философии, тогда как андрагогика - продукт движения рабочих и образовательных ассоциаций рабочих конца XIX в. - начала XX в. Исторические и сравнительные исследования показывают, что педагогика была и остается наукой об обучении детей. Попытки расширить предмет педагогики до взрослого ученика, недостаточно корректный. Однако такая ситуация долгое время оставалась неизменной в Советском Союзе и других странах Восточной Европы [3].

Вообще на сегодня существует несколько подходов к определению андрагогики. Первый подход базируется на опровержении всех оснований считать андрагогику самостоятельной наукой. Защитники этой позиции считают, что обучение и образование взрослых - область исследования, принадлежащего наукам, которые были сформированы ранее (социология, психология, антропология, экономика и т.д.). Сторонники второго подхода, прежде всего американские исследователи, рассматривают андрагогику в прагматическом и практическом смысле, определяют взаимодействие взрослого ученика и преподавателя в ходе обучения. На основе третьего подхода андрагогику считают независимой научной дисциплиной. Последняя концепция получила широкую поддержку в центральной и восточной Европе. Сторонники четвертого подхода рассматривают андрагогику не просто отдельно от педагогики, но, как и педагогику, составной частью интегральной науки об обучении и образовании человека в течение всей жизни [6].

В Советском Союзе доминирующей концепцией образования взрослых была концепция педагогики взрослых, которая является частью педагогики как всесторонней науки об образовании. В течение долгого времени советские авторы отказывались поддерживать концепцию андрагогики вследствие идеологических предубеждений, поскольку концепции андрагогики, развившиеся на идеологических принципах, не признавались в советской педагогике. Однако ряд советских ученых выделяли дисциплину, предметом изучения которой было исследование обучения и образования взрослых. Например, А. Даринский, считал, что педагогика взрослых является неотъемлемой составляющей педагогики как интегративной науки об образовании. А. Даринский определял специфику педагогики взрослых, которая прежде всего отображалась в объекте образования. Границы исследования педагогики взрослых, по мнению А. Даринского, гораздо шире, чем педагогики вообще [7, 8].

Несмотря на то, что исследователи образования взрослых рассматривали педагогику взрослых в рамках общей педагогики, они провели классификацию разделов педагогики взрослых следующим образом: социология обучения взрослых, психология старения и педагогическая психология взрослых, дидактика взрослых, педагогика вечерней школы, педагогики производства и т.п. Не выходя за пределы общей педагогики, советские авторы значительно расширили структуру науки об обучении и образовании взрослых. Наибольший вклад в становление и развитие андрагогики как науки в Советском Союзе сделано Б. Ананьевым и его ленинградской школой [3]. По мнению Д. Савичевича, вклад этого ученого в развитие андрагогики в советском обществе можно сравнить с вкладом Э. Торндайка в развитие науки об образовании взрослых в США [9].

В Украинском педагогическом словаре термин «андрагогика» определяется как педагогика взрослых, одна из педагогических наук, которая занимается исследованием проблем образования, самообразования и воспитания взрослых. Задачей андрагогики является разработка содержания, организационных форм, методов и средств обучения взрослых [10; 25-26].

Однако, исходя из указанного выше андрагогическая и педагогическая модели обучения не являются противоположными, а дополняют друг друга. Обучение человека в период невзрослости продолжает успешно разрабатывать классическая наука об обучении детей - педагогика. Особенности обучения личности в период взрослости исследует новая отрасль наук об образовании - андрагогика.

М.Ш. Ноулз назвал андрагогику искусством и наукой помощи взрослым в обучении, системе положений о взрослых, которые учатся, которую необходимо применять дифференцированно «к разным взрослым людям соответственно от ситуации [11]. Польский ученый Л. Турос считает, что андрагогика - это наука о целях, этапах, условиях, результатах и закономерностях сознательно и целенаправленно, организованном образовании и воспитании взрослых людей, а также их самообразования и самовоспитания [12]. Швейцарский исследователь П. Фюртер определяет андрагогику, как науку о формировании человека на протяжении всей жизни [13].

Сегодня, согласно принципам андрагогики, взрослому человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Поскольку взрослые в процессе своего обучения имеют свои ярко выраженные специфические особенности, которые радикально отличают их от невзрослых, выделим предпосылки, обосновывающие наш выбор в пользу андрагогики как теоретического подхода в контексте совершенствования учебного процесса в системе последипломного педагогического образования:

- тому, кто учиться принадлежит ведущая роль в процессе обучения (потому что он тот кто учиться, а не тот, кого учат);
- взрослый, который учится, стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению и признает себя таковым;
- взрослый, что учиться имеет жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт, который может быть использован как важный элемент обучения для самого человека, так и для его коллег;
- взрослый человек учиться для решения важной жизненной проблемы в достижении конкретной цели;
- взрослый, который учится, рассчитывает на быстрое использование полученных в ходе обучении умений, навыков, знаний, личностных качеств;
- учебная деятельность взрослого который учиться, в значительной степени зависит от времени, пространства, профессиональных, социальных факторов, которые либо ограничивают, или побуждают к процессу обучения;
- процесс обучения взрослого человека организован в виде совместной деятельности того, кто учиться и кто учит на всех его этапах: диагностики, планирования, создания условий, реализации, оценки, и в коррекции [2, с. 96].

Как и любая отрасль педагогической науки, раскрывающая теоретические и практические проблемы обучения, андрагогика подчиняется основным принципам, которые позволяют ей должным образом функционировать в системе последипломного педагогического образования.

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность учащихся, является основным видом учебной работы взрослых учеников. Под самостоятельной деятельностью понимаем самостоятельную организацию, процесса своего обучения, того, кто учиться

2. Принцип совместной деятельности, обеспечивает единство деятельности тех, кто учиться, с теми, кто учит, а также с другими, обучающихся по планированию, реализации, оценки и коррекции процесса обучения.

3. Принцип опоры на опыт обучающегося, согласно которому опыт обучающегося, используется как один из источников обучения самого слушателя и его коллег.

4. Индивидуализация обучения. Согласно этому принципу каждый, кто учится, совместно с тем, кто учит, а в

некоторых случаях и с другими курсантами, создает индивидуальную программу обучения, которая ориентирована на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывает опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности обучающегося.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценки его результатов.

6. Контекстность обучения направлена на определение конкретных, жизненно важных для обучающегося, целей, ориентированных на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности с учетом условий профессиональной, социальной, бытовой деятельности.

7. Принцип актуализации результатов обучения. Предусматривает безотлагательное применение на практике приобретенных взрослым учеником знаний, умений, навыков, качеств.

8. Принцип елективности обучения. Означает предоставление обучаемому определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, места обучения, оценивания результатов обучения.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, результаты обучения оцениваются выявлением реальной степени усвоения учебного материала и определением того объёма знаний, без усвоения которого невозможно достижение поставленных целей обучения, во-вторых, процесс обучения направляется на формирование в учащихся, новых образовательных потребностей, которые конкретизируются после достижения определенной цели обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Означает осознание теми, кто учится, и теми, кто учит, всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации [2, с. 111-112].

Существенное отличие приведенных принципов андрагогики от общеизвестных педагогических принципов заключается в том, что они определяют деятельность прежде всего того, кто учиться, тогда как педагогические принципы главным образом регламентируют деятельность того, кто учит. Это наталкивает на необходимость построения образовательного процесса в системе последипломного педагогического образования с учетом индивидуальных потребностей и возможностей курсантов.

В контексте андрагогический идеи следует рассматривать дифференциацию и индивидуализацию в системе последипломного педагогического образования, опираться на профессиональный опыт специалистов, рейтинговую систему оценки, модульный подход к обучению, построение учебного процесса не по предметному принципу, а на основе жизненной (профессиональной, производственной) проблемы или ситуации [14, с. 268-270; 15; 16; 17].

Отсюда одно из важнейших условий обеспечения результативности последипломного педагогического образования - содействие развитию и обогащению каждой личности, то есть продвижение с одной стадии развития на другую путем создания благоприятного климата, гуманной атмосферы в процессе обучения. Наличие атмосферы, нацеливает на эффективное обучение, является одним из главных элементов андрагогического планирования образовательного процесса в отличие от традиционного обучения, где этим проблемам уделялось незначительное внимание.

Стоит отметить, что требования, которые ставит современное общество к системе последипломного педагогического образования, определяют необходимость интеграции различных наук об обучении и образовании человека. Исследователь С. Змеёв определяет в качестве такой интеграционной науки едукологию (от лат. Educo - учу + logos - учение, наука). Эта новая наука стремится осмыслить закономерности функционирования и развития сферы образования в целом. Большинство ученых (австралийских, хорватских, русских) отводят едукологии роль научной дисциплины, исследующей закономерности организации, функционирования и развития всей сферы образования. В этом проявляется стремление (и это объективная необходимость), по мнению С. Змеёва, не рассматривать обучение человека в непрерывности процесса по отдельным частям в разных науках, а найти определенную интеграционную науку, которая бы позволила исследовать процесс обучения человека целостно течение всего ее жизни, хотя и с очевидными особенностями каждого жизненного периода [5].

Выводы. Таким образом, в публикации доказана необходимость внедрения андрагогический подхода в системе последипломного образования; раскрыто потенциал основных положений образования взрослых в указанном контексте. Конечно, предложенный анализ не исчерпывает актуальных вопросов исследованной проблемы. Вне поля зрения остались актуальные на сегодня вопросы подготовки преподавателя с основами знаний андрагогики. Такие специалисты в дальнейшем могут надежно реализовать андрагогический подход в процессе становления и развития профессионально-педагогических кадров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область /Ред. рада. вид.: В.Г. Кремень (гол) [та ін.]. – К .: Знання України, 2009. – 491с.

2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

3. Прийма С.М. Андрагогіка в системі наук про навчання і освіту людини: етапи становлення та перспективи розвитку / Режим доступу: http://www. narodnaosvita.kiev.ua/vipysku/9/statti/priyma.htm

4. Олесницкий М. Полный курс педагогики: руководство для занимающихся воспитанием и обучением. Вып. 1: Теория воспитания /М. Олесницкий. – 2-е изд. – К., 1985. – 341 с.

5. Змеев С.И. Тенденции развития наук об образовании в XXI веке / С.И. Змеев //Психологические и педагогические проблемы развития образования: Весник МГЛУ. – 2004. – Вып. – С. 89-100.

6. Змеев С.И. Наука XXI века: андрагогика / С.И. Змеев // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 76-79.

7. Даринский А. В. Кого и как включать в систему образования взрослых //Педагогіка. – 1995. – № 2. – С. 61-64.

8. Даринский А.В. Непрерывное образование // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 17.

9. Savicevic. D. Modern conceptions of andraqoqy. / D Savircevic. // A. European framework. Studies the Education of Adults. – 1991. – Voi. 23. – №3. – P. 209-231.

10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: «Либідь», 1997. – 376 с.

11. Knowles M. S. The Modern Praktike of Adult Education. From Pedagogi to Andragogiy. Chscago,1980. P. 43,53.

12. Turos L. Andragogika. Zarus teorii oswiaty I wychowania doroseych. – Wyd. II. – Warszawa, PWN, 1978. P.9

13. Furter P. Grandeur et misere de la pedagogie. – Neuchatel, 1971. P.23

14. Ярыгина Н.А. Обеспечение непрерывного профессионального образования с сокращением срока обучения // Вектор науки ТГУ. № 3. С.268-270

15. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 78-83

16. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39

17. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. 2012. №1. С. 236-239.

ASPECT ANDRAGOGICAL TEACHER TRAINING SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

© 2012

O.A. Orlova, lecturer teaching methodology subjects
Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Studies, Zhytomyr (Ukraine)

Keywords: andragogy, postgraduate education.

Annotation: The article deals with the essence of andragogy as the science of adult learning and education. Traced the path of andragogy as an independent science in pedagogy. The necessity to take into account particular andragogical approach to the educational process of teacher training in the system of postgraduate teacher training.

УДК 372.3/4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2012

А.А. Ошкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

Ключевые слова: здоровый образ жизни, дошкольники, психологические особенности дошкольников.

Аннотация: Рассмотрены теоретические аспекты формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты психологические основы формирования здорового образа жизни у дошкольников.

Формирование основ здорового образа жизни одна из основных задач дошкольного образования. В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» выделена образовательная область «Здоровье», которая предполагает решение вышепоставленной задачи. Какие психологические особенности дошкольника позволяют формировать здоровый образ жизни, начиная с дошкольного возраста?

Фундаментом здорового образа жизни старшего дошкольника является отношение ребенка к своему здоровью. Установление отношения к здоровью как к величайшей ценности в жизни (на доступном дошкольникам уровне) становится отправной точкой в формировании определенного поведения детей. Центральное место ценностного отношения к здоровью декларируют многие ученые (Е.А. Овчаров, Г.А. Хакимова). В иерархии ценностей дошкольника доминируют игра и общение со сверстниками. В представлениях детей роль здоровья и соответствующего ему здорового образа жизни еще не находит должного понимания. Формирование эмоционально-положительного отношения к здоровью затруднено в силу абстрактности этого понятия у ребенка. Он не замечает своего здоровья и воспринимает его как естественную данность. Он верит в его нерушимость. В психологии подобное отношение считают нездоровым поведением, в основе которого лежит феномен «нереалистичного оптимизма».

При этом необходимо заметить, что отношение детей здоровых или относительно здоровых и детей с хроническими болезнями, с физическими недостатками различно. Наше исследование показывает, что у детей с различного рода заболеваниями чаще всего здоровье занимает первое место в иерархии ценностей. Дети с меньшими проблемами в здоровье реже ставят здоровье на верхние ступени в иерархии ценностей. Формирование отношения к элементам здорового образа жизни, прежде всего, опирается на потребности человека, которые он ощущает как нужду или отсутствие блага.

Среди источников небезразличного отношения детей к здоровью А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, А.А. Воронова и др. выделяют следующие:

1) возникающие у ребенка образно-словесные ассоциации, имеющие отношение к здоровью;

2) оценка взрослых, являющаяся для ребенка критерием определения собственного мнения, позиции, действий, связанных со здоровьем;

3) взрослый – как субъект общения и носитель определенных физических и психических качеств.

В этом случае объект, предмет, явление или любой фактор, в котором нуждается человек, приобретает для него определенную значимость и ценность. Реализация потребности приводит, прежде всего, к возникновению удовлетворенности, являющейся выражением положительного отношения к какому-либо фактору жизни в результате неоднократно испытываемого удовольствия. Однако любая общепринятая норма должна быть осознана и принята человеком – только тогда она станет действенным регулятором его поведения. Именно поэтому ребенок должен получить необходимый объем знаний и представлений о здоровье и способах ведения здорового образа жизни. Отношение к своему здоровью у ребенка складывается под влиянием поведения родителей или других «значимых взрослых», зависит от их отношения к здоровью, от сформированных представлений о здоровье, от места здоровья в кругу ценностей ребенка. Как известно, каждый вид деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как система развернутых взаимоотношений между людьми; лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека (В.В. Давыдов). В дошкольном детстве приобщение к здоровому образу жизни должно происходить в совместной деятельности взрослого и ребенка. Это обусловлено потребностью в другом человеке, как «соучастнике моего бытия» (М.С. Каган), – взрослом. Влияние взрослого на ребенка многогранно: организатор жизни, объект познания, носитель средств и способов внешних и внутренних действий; особенно важно, что взрослый выступает как образец, модель в приобретении дошкольником собственного опыта (Л.И. Божович, Л.Ю. Дукат, О.В. Дыбина, Г.А. Карпова). Взрослый является реализатором всех потребностей ребенка (материальных, духовных, познавательных) (М.И. Лисина, В.И. Смирнов). Взаимодействие со взрослым является единственным возможным контекстом, в котором ребенок постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. В.Н. Мясищев доказал, что решающим в понимании отношения к общественным явлениям является отношение ребенка ко взрослому. «В восприятии человека всегда отражается положение, которое вообще занимает человек в той системе ценностей, на которую познающий субъект ориентируется в своем поведении» (А.А. Бодалев). Для дошкольника значимыми взрослыми становятся родители и воспитатели, являющиеся примером для него и чьи установки и нормы он присваивает. Анализ работ педагогов А.В. Мудрика, Т.А. Куликовой, В.И. Смирнова позволяет утверждать, что присвоение происходит путем подражания.

Подражание (непроизвольное или произвольное) является одним из проявлений активности ребенка. При этом взрослый служит для ребенка как бы «зеркалом» (А.А. Бодалев). В данном процессе дошкольник накапливает практический опыт, у него развивается мышление и воображение, происходит осознание своих возможностей, которые порождают новые желания и побуждают к

инициативному и творчески активному действию (А.А. Люблинская). В основе подражания лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка, т.к. дети стремятся подражать поведению эмоционально привлекательного взрослого.

Подражание выполняет функцию принятия и опробования опыта других (в раннем онтогенезе – опыта взрослого) как первичных образцов-ориентиров, схем, моделей поведения. Именно со схем поведения «Другого» (взрослого) начинается использование образца-ориентира как схемы поведения. Ребенок рано или поздно начинает формировать собственные модели, паттерны поведения [1, с. 333].

Подражание способствует выработке стереотипов поведения, способов познания, что позволяет успешно формировать самостоятельность в ведении здорового образа жизни. В свою очередь, нарастающая самостоятельность проявляется в различных формах инициативной активности. Активность детей этого возраста имеет в основном познавательный характер и направленность на преобразование окружающего мира, открытие неизвестного. Для детей старшего дошкольного возраста характерны необычные действия, которые мотивируются исследовательским, познавательным отношением к окружающему. Этот мотив можно выразить формулой: «Что получится, если…». Однако не следует рассчитывать на силу стихийного примера: необходимо создавать такие обстоятельства и условия, когда ребенок обратит внимание на образцы здоровьесберегающей деятельности взрослого (например, в совместной деятельности воспитателя с детьми). В процессе приобщения ребенок испытывает определенные переживания, которые связаны с оценкой окружающего. Эти переживания помогают человеку соотносить себя с определенной социальной группой (в нашем случае с взрослым-партнером). Они также являются основой симпатии и антипатии, возникающей при восприятии и оценке другого человека. Благодаря распознаванию эмоций развивается вовлеченность в состояние другого, которая может протекать по принципу «заражения», и в результате устанавливаются взаимововлеченность, взаимопроникновенность, что благотворно влияет на качество совместной деятельности, и тем самым на результат – здоровье. Идентификация предполагает стремление следовать примеру значимых людей.

Подражание в дошкольном возрасте осуществляется и развивается в 2 направлениях: по линии усложнения образцов, доступных для воспроизведения, когда подражание становится возможным при отсутствии непосредственного образца, по представлению; и, наконец, только по словесному описанию, что позволяет использовать процесс преобразования предметов без образца. Вместе с тем происходит переход от репродуктивного подражания к подражанию продуктивному, путем которого происходит овладение новыми способами познания (А.В. Запорожец).

С 5-летнего возраста у ребенка формируется «вопросительное» отношение к окружающему миру (А.А. Люблинская). Стойкость такого пытливого отношения ребенка к действительности зависит от взрослого, от его позиции. Благодаря поддержке воспитателя формируются также черты личности (любознательность, пытливость, наблюдательность), которые влияют на воспитание познавательного интереса к человеку, его здоровью, строению человеческого тела. Источником развития ребенка с самого раннего возраста является характер реакций на его проявления значимых взрослых (Ч. Кули). Если ребенок постоянно чувствует поддержку, подкрепление его начинаний со стороны значимого другого, то это создает благоприятные условия для формирования и проявления познавательной активности и интереса. На протяжении всего дошкольного детства важна оценка деятельности ребёнка со стороны взрослого: при одобрении – активность повышается, шире развертывается поисковая деятельность (Д.Б. Годовикова); негативная оценка тормозит, подавляет его активность, провоцирует зависимый стиль поведения (Е.Л. Коненко). Подкрепление познавательной деятельности путем поощрения со стороны взрослого улыбкой или простым вниманием может привести к выбору и к последующему закреплению таких действий, что свидетельствует о потребности ребенка во взрослом, который выполняет функцию подкрепления. Это позволяет нам выделить, помимо подражания, еще один путь влияния взрослого на дошкольника – подкрепление.

В старшем дошкольном возрасте особую значимость приобретают потребности в знаниях и впечатлениях (Т. Бауэр, Л.И. Божович, Д. Бруннер, М.Ю. Кистяковская, М.И. Лисина), поэтому дети стремятся к познанию нового, непонятного в окружающей действительности, хотят вникнуть в сущность объектов и явлений, что, в свою очередь, способствует формированию у них представлений о здоровом образе жизни. Особой формой проявления познавательной потребности является интерес, обеспечивающий направленность личности на осознание целей деятельности и способствующий ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности (А.В. Петровский). Под влиянием познавательного интереса, знания становятся более полными, яркими и образными. Обладая огромной побудительной силой, интерес заставляет ребенка активно стремиться к познанию. О том, что волнует дошкольника, он часто спрашивает взрослого. Содержание детских вопросов свидетельствует о том, что нет ни одной области действительности, которой не интересовался бы ребенок. Поэтому сообщение детям знаний о здоровом образе жизни, организация соответствующей практической деятельности будут способствовать формированию у старших дошкольников устойчивого интереса к этой области человеческого бытия. При формировании активного отношения к здоровью и здоровому образу жизни, помимо познавательной, следует учитывать потребности в безопасности (А. Маслоу), в самосохранении, в самоуважении, в самооценке, которые появляются уже в старшем дошкольном возрасте (Л.В. Безрукова).

Данные потребности, возникающие в определенных ситуациях, вызывают состояние готовности, настроенности на поведение, направленное на их удовлетворение. Следовательно, происходит формирование установки на укрепление и усовершенствование здоровья, которая необходима для включения личности в здоровьесберегающую деятельность.

Установка является изначальной реакцией человека на ситуацию, в которой ему приходится ставить и решать задачи. Она определяет устойчивый и целенаправленный характер протекания деятельности, позволяет сохранить ее направленность в изменяющихся условиях. При первом зарождении установка является «недифференцированным состоянием». Только с течением времени, по мере увеличения числа повторных воздействий одного и того же объекта, вызываемая им установка дифференцируется и становится специфичной для определенной ситуации; на упрочение установки влияет и то, насколько большую ценность имеет она для субъекта и его жизни (Д.Н. Узнадзе). В результате, сформированная установка на укрепление здоровья и включение в деятельность по его сохранению и укреплению будет актуализироваться в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью человека.

Помимо установки, удовлетворение потребностей связано с мотивами, которые являются субъективно переживаемыми побуждениями к деятельности. «Функция мотивов, взятая со стороны сознания, – пишет А.Н. Леонтьев, – состоит в том, что они как бы оценивают жизненное значение для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах, придают им личный смысл». В структуру мотива могут входить различные компоненты, представленные в трех блоках: потребностный блок – биологически и социальные потребности, осознание необходимости; блок «внутреннего фильтра» – нравственный контроль, оценка ситуации, своих возможностей и предпочтений; целевой блок – образ предмета,

способного удовлетворить потребность, опредемеченное действие и потребность-цель. Каждый мотив состоит из сочетания этих компонентов, при доминирующей роли одного из них.

И.И. Соковня-Семенова выделяет следующие виды мотиваций к ведению здорового образа жизни:

1. Мотивация самосохранения предполагает, что человек знает о действии, угрожающем его жизни, и он это действие не совершает.

2. Мотивация подчинения этнокультурным требованиям. Человек живет в обществе, которое на протяжении длительного времени отбирало полезные привычки, навыки, выработало систему защиты от неблагоприятных факторов. И если субъект желает быть равноправным членом общества, в котором он живет, то должен подчиняться этим требованиям и осознавать, что от его здоровья зависит благополучие других.

3. Мотивация получения удовольствия от самосовершенствования. Дети старшего дошкольного возраста способны испытывать чувство радости от состояния, которое дает ощущение здоровья. Для того чтобы испытать его снова, дети могут включаться в физкультурно-оздоровительную деятельность.

4. Достижение максимально возможной комфортности, которую можно выразить словами: «Я здоров, поэтому я могу бегать, играть».

У одного и того же человека может наблюдаться несколько мотиваций здорового образа жизни, одна из которых является ведущей. Для детей старшего дошкольного возраста более характерны мотивации подчинения этнокультурным требованиям и получения удовольствия от самосовершенствования.

Следует помнить, что в старшем дошкольном возрасте деятельность побуждается целой системой мотивов, где выделяются основные, ведущие побуждения, подчиняющие себе частные мотивы. «Деятельность дошкольника начинает побуждаться не отдельными, не связанными друг с другом мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают между собой в конфликт, а их иерархической системой, где постепенно основные и устойчивые побуждения приобретают ведущее значение и подчиняют себе более частные, ситуационные побуждения», – утверждают В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон. Соподчинение мотивов позволяет ребенку сознательно преодолевать трудности на пути достижения цели, поэтому старший дошкольник способен отказаться от приятного, но вредного для организма, ради чего-то полезного.

В возрасте 6-7 лет важным приобретением мотивационной сферы наряду с познавательными, деловыми, личными мотивами является возникновение нравственных. Это связано с овладением определенными знаниями, с превращением социальных требований в собственные потребности ребенка. Старшие дошкольники понимают общественный смысл нормы, ее необходимость и уделяют внимание интересам и желаниям других людей. Данный момент имеет важное значение для осознания детьми взаимосвязи между личным и общественным здоровьем, что, в свою очередь, играет большую роль при формировании ценностного отношения к здоровому образу жизни.

В связи с указанным сдвигом в мотивационной сфере ребенка-дошкольника у него возникает еще одно качественно новое явление – произвольное поведение, т.е. «…поведение, опосредованное определенным представлением» и характеризующееся, по утверждению Н.Ф. Прокиной, «устойчивостью, неситуативностью, соответствием внешних поступков внутренней позиции».

Здоровый образ жизни – это активное состояние, требующее от человека волевых усилий и осмысления поступков, прогнозирование их последствий.

К концу дошкольного возраста происходят существенные изменения в волевой сфере ребенка (В.Г. Асеев, М.Р. Догонадзе, В.К. Котырло, З.В. Мануйленко, Я.З. Неверович и др.). У детей наблюдается умение действовать произвольно, регулируя и подчиняя свое поведение достижению определенной цели. У старшего дошкольника повышается самостоятельность в действиях, он начинает управлять своим поведением, научается доводить начатое до конца, преодолевая различные препятствия. Его поведение определяется теперь не только непосредственно воспринимаемыми, но и представляемыми, мыслимыми обстоятельствами. В результате, деятельность ребенка постепенно опосредуется и приобретает волевой характер. Волевым проявлениям предшествует упорядочивание детских потребностей, нацеливание ребенка на достижение ценностей и принятие норм.

Говоря о волевой регуляции поведения, необходимо отметить ее связь с произвольной регуляцией, что способствует сознательной целенаправленности в поведении (С.Л. Рубинштейн). Произвольное управление своим поведением опосредуется нормами и правилами. Как следствие, старшие дошкольники начинают четко дифференцировать поведение товарищей и собственное поведение, которое становится более устойчивым (З.В. Мануйленко, В.А. Горбачева). Однако для формирования привычки ведения здорового образа жизни недостаточно одной произвольности. Здесь важно не только ставить цель, но и неуклонно следовать ей, преодолевая трудности на пути ее достижения. Исследования показывают, что 6-7 летние дети способны к подобному регулированию своего поведения. Следовательно, они могут выдвигать сохранение здоровья и создание разумного образа жизни в качестве целей своей деятельности и следовать им.

Прочность и личностно значимую окраску процессу приобщения к здоровому образу жизни придают чувства и эмоции человека. В старшем дошкольном детстве чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по содержанию, в этот период формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет ребенка переживать по поводу возможных результатов деятельности с точки зрения пользы или вреда для здоровья.

Старший дошкольник характеризуется возрастанием осознания своего собственного «Я», значения своих поступков, все возрастающим интересом к миру взрослых, их деятельности и взаимоотношениям. Стремление приобщиться к взрослому миру в сочетании с отсутствием необходимых для этого знаний и умений приводит к тому, что ребенок осваивает этот мир в доступной ему форме, чаще – игровой. Однако здоровый образ жизни невозможно освоить в игровой форме. Для этого требуется организация собственной деятельности, в которой формируются навыки ведения здорового образа жизни, либо условные ситуации, в которых ребенок способен разрешить проблему с помощью имеющихся знаний. Для этого могут использоваться «Рабочие тетради с заданиями». Однако, выполняя задания в тетрадях, дошкольник только демонстрирует наличие знания для решения задачи, но это не является показателем устойчивой позиции в выполнении здоровьесберегающих действий.

Ребенок нуждается в охране здоровья со стороны взрослых. Одновременно его необходимо приучать к самостоятельной заботе о своем здоровье.

Навыки и привычки, имея общие черты, существенно отличаются друг от друга. Навык – это усвоенный способ действия, это умение хорошо, быстро выполнять действие, а привычка – это еще и потребность, стремление выполнить данное действие. Опрос детей старшего дошкольного возраста показал, что при сформированном навыке выполнения физических упражнений, при ежедневном использовании их на утренней гимнастике в детском саду, дети тем не менее не делают этого дома. Навык есть, а привычки нет. Нужно отметить, что привычка часто возникает на основе навыка (С.Я. Рубинштейн). Если ребенок не умеет кататься на лыжах, то у него не может выработаться привычки ходить на лыжах по выходным.

К.Д. Ушинский отмечал: «Природа наша не только приобретает привычки, но и приобретает наклонность приобретать их, и если хоть одна привычка установится

твердо, то она проложит дорогу и к установлению других однородных».

Практика показывает, что своевременное воспитание привычки способствует образованию других привычек. Например, ребенок, уже имеющий привычку выполнять одну гигиеническую процедуру, с большей легкостью усвоит и другие процедуры, и они станут привычными. Научные исследования установили, что тот или иной круг привычек возникает в определенный возрастной период. Труды С.Я. Рубенштейн доказывают, что привычки формируются тогда, когда впервые возникает новый вид деятельности ребенка. Именно в дошкольном возрасте, в условиях детского сада, чаще всего дети знакомятся и научаются делать утреннюю гимнастику, элементы самомассажа, закаливаться и т.д.

Учитывая все перечисленные факторы, необходимо определить возможности и пути формирования здорового образа жизни у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. Его прочность и устойчивость будут зависеть от того, какой механизм был заложен в основу педагогического воздействия. Главное внимание здесь следует уделять связи ценностного отношения и когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер ребенка. Очевидно, приобщение детей к здоровому образу жизни должно проходить осознанно, поэтому необходимы знания, на основе которых у ребенка будет складываться представление о сущности здоровья, о необходимости ведения здорового образа жизни и способах его ведения. Помимо представлений, у детей должно появиться желание здорового образа жизни, необходимо сформировать соответствующие для этого мотивы. Появление мотивов влечет за собой определенное отношение и стимулирует устойчивые и глубокие переживания. Как известно, чувства придают процессу формирования личностно значимую окраску и потому влияют также на его прочность. Это свидетельствует о необходимости способствовать накоплению ребенком опыта положительных и отрицательных переживаний по поводу возможных результатов деятельности с точки зрения пользы или вреда для здоровья. Знания и чувства, в свою очередь, порождают потребность в их практической реализации, то есть в поступках и поведении, которые, выполняя функцию обратной связи, позволяют проверить и подтвердить прочность формируемого поведения.

Рассмотренные нами психологические особенности детей:

1) возникновение соподчинения мотивов (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, М.В. Матюхина, Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева);

2) формирование произвольного поведения (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин);

3) развитие самосознания (Р. Бернс, М.В. Матюхин, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина);

4) формирование направленности на человека как образец, модель в приобретении дошкольником собственного опыта (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.Ю. Дукат, О.В. Дыбина, Г.А. Карпова);

5) становление познавательной деятельности (А.В. Запорожец, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин), – охватывают когнитивную, эмоциональную, мотивационную, поведенческую сферы и позволяют говорить о возможности формирования основ здорового образа жизни в старшем дошкольном возрасте [2].

Мы предполагаем, что формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников возможно в силу их психофизиологических особенностей: развиваются образные формы познания окружающего мира, что говорит о готовности детей овладеть разнообразными сведениями об элементах здорового образа жизни (от конкретных понятий к их связям); готовность оперировать представлениями значительно расширяет границы познания элементов здорового образа жизни (соблюдение режима, гигиенических процедур, двигательной активности); деятельность детей направляется соподчинением мотивов, с возрастом происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для деятельности взрослых; происходят изменения в эмоциональной сфере (от ситуативности и неустойчивости к регуляции) и др.

Рассмотренные психофизиологические особенности детей служат психологической основой для обоснования возможности формирования основ здорового образа жизни у старших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина О.В. Генезис исследования проблемы творчества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 120. С. 327-334.

2. Ошкина А.А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников: автореф.дисс.кан.пед. наук. – С-Пб, 2009г. – 25с.

PSYCHOLOGICAL BASES OF FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE HAVE PRESCHOOLERS

© 2012

A.A. Oskina, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
department of pre-school pedagogics and psychology
Togliatti State University, Togliatti, Russia

Keywords: healthy lifestyle, preschool children, the psychological characteristics of preschool children.

Annotation: The theoretical aspects of a healthy lifestyle have preschoolers. Disclosed the psychological foundations of a healthy lifestyle have preschoolers.

УДК 378

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

Д.М. Певзнер, аспирант
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Ключевые слова: глобализация, интернационализация, международная образовательная программа, глобальная международная образовательная программа, межорганизационная международная образовательная программа, совместные образовательные программы, заимствованные и адаптированные образовательная программы, импортируемые и экспортируемые программы.

Аннотация: В данной статье выявлены основные характеристики. интернационализации и глобализации в высшем образовании, показаны их уровни, а также даны критерии по которым данные два феномена отличаются друг от друга.

Дано определение понятию «международная образовательная программа». Представлены характеристики *глобальных* образовательных программ, представляющих собой программы общеевропейского и мирового уровня, которые оказывают поддержку академической деятельности преподавателей и студентов вузов различных стран,

а также *межорганизационных международных программ* - тип академических программ, реализуемых отечественным вузом совместно с зарубежными образовательными и не образовательными организациями, включая бизнес – структуры.

На рубеже XX и XXI веков на смену стабильности высшей школы, её устойчивости к внутренним и внешним влияниям пришли времена кардинальных перемен. Это стало следствием не только того, что во многих странах мира существенно увеличилось количество вузов, но, прежде всего с тем, что высшая школа столкнулась с новыми вызовами времени, такими как:

- новая информационная культура, формирующаяся в условиях экономики, основанной на знаниях;
- развитие концепции предпринимательского университета;
- усиление конкурентной борьбы на международном рынке научных образовательных услуг;
- появление новой идентичности вуза в условиях интернационализации и глобализации. [3,4]

Новую идентичность вузы приобретают благодаря активному включению в мировые интеграционные процессы. На формирование идентичности университетов как членов мирового сообщества значительное влияние оказывает интернационализация высшего образования, органично связанная с явлениями глобализации и «европеизации». По мнению автора книги «Академическая мобильность в условиях интернационализации образования» В.А. Галичина, процессы интернационализации образования являются следствием:

- конкуренции между странами (и объединениями стран) за высококвалифицированную рабочую силу (для поддержания конкурентоспособности страны за счёт развития инновационных производств);
- превращения во многих развитых странах образовательных учреждений в образовательные корпорации (а соответственно, изменения стратегий учебных заведений), принятия идеи интернационализации на уровне стратегии университета, а соответственно, появления нового игрока на мировом рынке образовательных услуг;
- формирования макрорегиональных рынков труда (и соответственно, необходимости синхронизации развития системы высшего профессионального образования с запросами работодателей и стратегиями развития макрорегионов);
- производственной глобализации (соответственно, экспансия национальной системы образования в другие страны, начиная со стандартов и заканчивая созданием филиалов, рассматривается как гарантия конкурентоспособности государства в глобальной экономике). [1]

Понятия интернационализации и глобализации в нашем представлении не являются тождественными. При интернационализации образовании доминирующая роль принадлежит национальным системам образования, которые сохраняются и развиваются в суверенных государствах с чёткими политическими границами, через которые может осуществляться традиционная деятельность по интернационализации образования (перемещение студентов, обмен персоналом, сотрудничество университетов, совместная исследовательская работа). При глобализации национальные границы утрачивают своё значение, а системы образования приобретают унифицированный, наднациональный характер. Для вузов Европы ближе понятие интернационализации как пути построения европейской идентичности. В таком понимании интернационализация становится фактором глубинных структурных преобразований в европейских вузах, стимулирующим появление новых международных образовательных программ. С одной стороны, интернационализация является условием, позволяющим трансформировать вуз в международную организацию, являющуюся опытным полем апробации международных образовательных программ, а с другой стороны, международные образовательные программы являются важным индикатором уровня интернационализации высшего образования.

Интернационализация высшего образования является масштабным феноменом, охватывающим различные стороны жизнедеятельности вуза. В развитии этого процесса М.Н.Певзнер и А.Г. Ширин выделяют несколько качественных уровней.

Первый уровень - международные культурно-образовательные контакты – отличается эпизодичностью, фрагментарностью международного сотрудничества, отсутствием целостной системы партнерского взаимодействия. Данный уровень включает:

- обмен преподавателями, аспирантами и студентами;
- приглашение зарубежных специалистов;
- проведение международных конференций, семинаров, форумов, мастерских и т.д.

Второй уровень - научно-педагогическая и образовательная кооперация – отличается более глубоким содержательным наполнением и организационно-институциональным оформлением международных связей. Он предполагает:

- разработку межкультурных образовательных проектов, конструирование новых педагогических технологий;
- проведение совместных научных исследований;
- обучение иностранных студентов;
- взаимное участие студентов в педагогической практике за рубежом;
- систему билингвального образования;
- использование мировых систем качества.

В современных условиях возникают необходимые предпосылки для достижения наиболее высокого уровня интернационализации высшего образования – международного стратегического партнерства.

Партнерство – это больше, чем кооперация, ибо оно включает развитие проектной культуры, разделяемой партнерами, процесс поиска новых альтернативных решений задач стратегического развития, содержит контрактные обязательства и систему улучшения качества научно-образовательных услуг, которую все партнеры изучают и развивают.

Признаками стратегического партнерства являются:

- общность стратегических интересов;
- наличие сходных или постановка совместных стратегических целей и задач;
- долгосрочные договорные отношения;
- интеграция ресурсов;
- совместная научно-образовательная деятельность;
- совместный анализ результатов деятельности.

В области высшего образования международное стратегическое партнерство предусматривает:

- договорные отношения между вузами,
- формирование стратегических альянсов,
- создание международной сети вузов-партнеров,
- взаимное признание дипломов,
- проектно-грантовую деятельность.
- разработку и реализацию совместных международных образовательных программ. [2]

Таким образом, международные образовательные программы являются важнейшим индикатором наиболее высокого уровня развития интернационализации – уровня международного стратегического партнёрства. Наличие таких программ означает, что международное сотрудничество университетов различных стран приобретает новое качество, а сами университеты становятся международными стратегическими партнёрами.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики международного сотрудничества российский и зарубежных вузов позволил нам дать следующие определение понятию «международная образовательная программа». *Международная образовательная программа* представляет собой вид образовательной программы, имеющей международный характер и поликультурную направленность, конструируемой и реализуемой высшими учебными заведениями различных стран на основе двусторонних и многосторонних соглашений, либо в составе проектных

консорциумов с целью создания совместных продуктов образовательной деятельности, повышения академической мобильности преподавателей и студентов, повышения качества высшего образования в соответствии с мировыми образовательными стандартами, а также конкурентоспособности вузов партнёров на международном рынке научно- образовательных услуг. При этом в процессе создания таких программ в развитии интернационализации высшего образования прослеживается новая тенденция. Если в первые годы сотрудничества западные партнёры выступали в роли консультантов, которые несли передовые технологии конструирования академических программ в страны Восточной Европы, то сейчас научный диалог стал равноправным, и университеты-партнёры выступают как соавторы академических программ, взаимно обогащающие друг друга. Благодаря международным программам студенты университетов различных стран значительно расширяют уровень межкультурной компетенции. Обучаясь за рубежом, изучая традиции другой страны, особенности корпоративной культуры другого университета, студент получает возможность другими глазами посмотреть на собственную культуру, отечественные традиции, качество образования в своём вузе.

Рассматривая сущность международных образовательных программ, следует заметить, что в современном научном обороте термин «международная образовательная программа» используется для обозначения различных типов программ, которые получили распространение в образовательной практике университетов различных стран мира. Опыт международной деятельности позволяет выделать *глобальные и межорганизационные* международные образовательные программы. *Глобальные международные образовательные программы* представляют собой программы общеевропейского и мирового уровня, которые оказывают поддержку академической деятельности преподавателей и студентов вузов различных стран. Данные программы нацелены на развитие поликультурного образования в университетах, создание сетей вузов-партнёров, представляющих собой консорциумы различного типа, задачей которых является улучшение деятельности вузов в образовательной области, повышение её качества. Глобальные международные образовательные программы призваны обеспечить обмен информацией между вузами-партнёрами, усиление академической мобильности преподавателей и студентов, развитие их языковой и межкультурной компетенции [5-10]. Разновидностью глобальных международных программ являются межправительственные образовательные программы, которые осуществляются на основе официальных двусторонних или многосторонних договоров и соглашений, заключаемых между правительствами или соответствующими министерствами различных стран. Следующим типом программ является *межорганизационные международные программы*. Данный тип академических программ реализуется отечественным вузом совместно с зарубежными образовательными и необразовательными организациями, включая бизнес – структуры. Разновидностью межорганизационных программ являются межвузовские международные программы. Данные программы реализуются вузом в процессе международного сотрудничества с зарубежными университетами или научно-образовательными центрами. Они могут быть как долгосрочные, так и краткосрочные. Межвузовские программы носят поликультурную направленность, имеют ярко выраженный международный аспект в содержании, используют арсенал дидактико-методических средств, признанных в международной образовательной практике и реализуются с привлечением отечественных и зарубежных специалистов. К межвузовским программам относятся:

- совместные образовательные программы университетов-партнёров;

- заимствованные и адаптированные к отечественным государственным стандартам образовательные программы, имеющие международный содержательный компонент;

- импортируемые программы, предполагающие реализацию в отечественном вузе зарубежной образовательной программы с выдачей диплома или сертификата страны-поставщика данной программы;

- экспортируемые программы, предполагающие освоение зарубежными студентами отечественной образовательной программы (реализуемой на площадках зарубежного или отечественного вузов либо последовательно в каждом из них) с выдачей диплома или сертификата страны-экспортёра данной программы.

Экспортируемые и импортируемые международные образовательные программы относятся к категории франчайзинговых, что предполагает передачу одним вузом другому права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой права контроля качества подготовки и участия в итоговой аттестации студентов.

Таким образом, международные образовательные программы в современной высшей школе осуществляются в контексте интернационализации образования, которая сегодня характеризуется переходом от эпизодических международных контактов в образовательной области между отдельными странами к содержательной научно-педагогической кооперации и всестороннему партнерству. Углубление такого партнерства сопровождается не только проведением совместных научных исследований в различных областях знаний, конструированием новых педагогических технологий в русле открытого обучения, но и разработкой международных образовательных программ различного вида, обеспечивающих повышение качества высшего образования и академической мобильности преподавателей и студентов, расширение границ их межкультурной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галичин, В.А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования [Текст] / В.А. Галичин, Е.А. Карпухина, В.В. Матвеев, А.П. Сугакова - М.: Университетская книга, 2009. – 460 с.

2. Певзнер, М.Н. Интернационализация высшего образования: от международных контактов к стратегическому партнерству [Текст] / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин // Педагогическое образование и наука. - 2004. - №4.-С. 47-49.

3. Стратегический менеджмент вуза [Текст]: Учебное пособие / Под общ. ред. А.Л. Гаврикова. - В.Новгород: НовГУ, 2004. - 400 с.

4. Фиапшев, Б.Х. Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы [Текст] / Б.Х. Фиапшев. - М.: Народное образование, 2007. – 214 с.

5. Салахов С.В.О. Интеграция образовательного пространства в Европе: тенденции и политика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2012. № 1. С. 36-38.

6. Буробина Т.В. Проблемы обеспечения академической мобильности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 311-314.

7. Луценко Л.Г. Проблема фундаментализации украинского образования в контексте новой образовательной парадигмы // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 73-76.

8. Куликова Ю.П. Межрегиональные особенности интеграции высших образовательных учреждений с целью организации стратегических консорциумов (на примере Томского государственного университета) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 48-51.

9. Дудко Н.В. Общая философия развития украинской системы высшего образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 39-42.

10. Кучай Т.П. Стратегии развития высшей школы Великобритании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 193-196.

INTERNATIONAL TRAINING PROGRAMS IN ERA OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

© 2012

D.M.Pevzner, postgraduate department of vocational teacher education and social administration
Novgorod State University after Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod (Russia)

Keywords: globalization, internationalization, international educational program, the world's international education program, inter-organizational international educational program, joint educational programs, borrowed and adapted educational programs, imported and exported programs.

Annotation: In this article we revealed the main characteristics of internationalization and globalization in the higher education, showed their levels, and gave criteria on which these two phenomena differ from each other.

We gave definition of concept «the international educational program». Characteristics of the global educational programs representing programs of the all-European and world level which support the academic activity of teachers and students of higher education institutions of the various countries, and also interorganizational international programs - type of the academic programs realized by domestic higher education institution together with the foreign educational and not educational organizations, including business – structures are presented.

УДК 373

ПОЗНАНИЕ СВЯЗИ ПРИРОДНОГО И РУКОТВОРНОГО МИРА ОСНОВА ДЛЯ ТВОРЧЕСКИХ ИДЕЙ ЧЕЛОВЕКА

© 2012

***Ж.В. Плохова*,** преподаватель психолого-педагогических дисциплин
Тольяттинский социально-педагогический колледж, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: творчество, природный мир, рукотворный мир, взаимодействие взрослого и ребенка в процессе формирования творчества, связи природного и рукотворного мира.

Аннотация: Раскрываются основные позиции ученых-педагогов по проблеме творчества у детей дошкольного возраста, рассматриваются возможности познания связи природного и рукотворного мира в формировании творчества у детей дошкольного возраста, представлена комплексная поэтапная реализация данного процесса при ознакомлении детей со связями природного и рукотворного мира. С этой целью была выстроена цепочка взаимодействия взрослого и ребенка.

Природа – самое удивительное из того, что нас окружает, человеку внимательному и наблюдательному она раскрывает свои тайны. Мало кто задумываются над вопросом о создании того предметного мира, который окружает нас. Ведь то, что вокруг – это есть наш второй дом у которого есть свое название «предметный мир» в основе создания которого лежат основные формы, линии, цвета, функции и т.д. взятые из природного мира. Природа, обладая уникальным эмоциогенным потенциалом стала частью чувственного мира человека, его духовной культуры. Люди, создавая вещи для домашнего уюта, использовали природные материалы и элементы, способствующие созданию благоприятной и «теплой» обстановки дома.

Говоря о взаимодействии человека и мира природы, можно отметить следующую специфику этого процесса: вначале своей эволюции человек являлся сам частью природы и неосознанно стремился создать свой предметный мир по образу и подобию боле сильной природной стихии; в ходе культурно – исторического развития этот процесс приобретает сознательную характеристику – человек осознанно отбирает и использует мир природы и его специфические черты как лекало для создания своего предметного окружения. Этот процесс трансформации природы продолжается и сейчас. Общество постоянно испытывало и испытывает потребность в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно мыслить, находить оригинальные решения любых жизненных проблем.

В настоящем исследовании использованы концептуальные подходы О.В. Дыбиной к формированию творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: творчество рассматривается как интегральное качество личности, имеющее внутреннюю и внешнюю структуру; основа творчества – особая структура знаний, мыслительных действий и преобразований; средством формирования творчества становится предметный мир, как совокупность предметов, их свойств, связей и отношений; творчество как интегральное качество ребенка реализуется в деятельности (игровой, преобразовательной и т.д.); оптимальное соотношение между творческими проявлениями, детерминированными действиями взрослого и обусловленными собственной активностью дошкольника, обеспечивает присвоение опыта творчества; присвоение опыта творчества взрослого ребенком происходит через подражание на чувственном, интеллектуальном и мотивационно-личностном уровнях [1, с. 9].

В образовательной практике творчество приобретает форму предмета. Ребенок, присваивая функциональное и культурное содержание незнакомой вещи, переводя ее из плоскости "вещь для себя" в плоскость "вещь для меня", превращает ее из формы вещи в форму предмета. Эту же цель преследует и образовательная деятельность. Она является предметообразующей и предметно-целесообразной деятельностью [2, с. 63].

Человек вынужден, должен и может создавать свою собственную среду обитания. Он способен начать с преобразования, формообразования того материала, который представляет ему природа. Как правило, люди скорее приспосабливают внешние условия, чем приспосабливаются к ним. В рамках своей эволюции человек как часть природы, постепенно в процессе жизнедеятельности создал свою среду обитания, так называемую «вторую природу» из того набора компонентов и материалов, которые дала ему «мать – природа» и воспользовавшись примерами созидания и творения у нее же. В ходе данного процесса человеком были созданы новые материальные и духовные ценности, обладающие новизной и общественной значимостью, на базе природных материалов и «шаблонов» было создано нечто новое, не существующее до этого момента. Данную цепочку становления «мира людей» в «мире природы» можно обозначить как глобальное творчество людей в процессе созидания своего мира, так как здесь присутствуют все характеристики творческого процесса и его основные компоненты. Бытие вещного мира есть результат творчества обобществленного человека, т.е. не является результатом естественного эволюционного развития, а целиком относится к цивилизационному и культурно-историческому развитию человечества. Данное взаимодействие доступно для понимания дошкольникам. Однако далеко не все вызывает у ребенка активный характер познания, проявление творчества. Степень проявления творчества зависит от характеристик объекта, на которое

оно направлено. Важна новизна и сложность информации об объекте, присутствия в ней противоречия. Мы предполагаем, что именно информация о связи природного и рукотворного мира отличается данными характеристиками и побуждает ребенка к проявлению творчества.

Особое значение для развития творческой личности дошкольника имеет усвоение им представлений о взаимосвязи природы и человека, о необходимости последнего учиться у мира природы творению предметного окружения и использовать его способы творения [3, с. 47]. Подтверждение важности работы по установлению связей в системе «природа – человек» для развития дошкольников есть в исследовании А.И. Савенкова. Созданные дидактические игры включают действия–аналогии, которые широко используются в работах А.И.Савенкова. Учёный предлагает для развития творчества одарённых детей применять задания двух типов по созданию проектов предметов, используя опыт природы: находить технические объекты, делая которые, люди пользовались аналогиями с живой природой; конструировать автомобиль, похожий на «божью коровку», «щуку» и т.д. Основная задача биоархитектуры, где применяется аналогия, – научиться строить у природы (А.И.Савенков).

В формировании творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе познания связи природного и рукотворного мира и заключалась цель нашего исследования. Мы выделили три этапа, с помощью которых по нашему мнению ребенку будет проще понять и усвоить взаимосвязь «природа – человек – рукотворный мир». Первый (информационный) этап направлен на ознакомление детей старшего дошкольного возраста со связями природного и рукотворного мира. На данном этапе нам было необходимо сформировать представления детей о природном и рукотворном мире, так как первичное ознакомление ребенка с природным миром позволяет ему понять связи между предметом и пользой от него, между человеком и природой (то, что не дала человеку природу, он создал сам для своего удобства). Взрослый занимал обучающе-организующую позицию. Процесс познания связей природного и рукотворного мира детьми старшего дошкольного возраста осуществлялся посредством бесед, дидактических игр («Откуда появилось»; «Что к чему?»; «Веселая ромашка»; «Зашифрованные слова»; «Лавка чудес»; «Чего не хватает?»; «Догадки»; «Шифровка» и др.) и совместной деятельности детей и взрослого. Информационный этап обеспечил формирование представлений о происхождении природного и рукотворного мира, существующих связях между природным и рукотворным миром, а так же сходства и различиях между природным и рукотворным миром.

Второй (обучающий) этап направлен на обучение детей старшего дошкольного возраста способам творчества. В начале данного этапа дошкольник еще не способен самостоятельно проявлять творчество в процессе познания связи природного и рукотворного мира, то есть брать за основу для воплощения своей задумки объекты природы, он только приобретает умение с помощью взрослого, который служит проводником в раскрытии данных связей. Постепенно закрепляя данные умения, дошкольник самостоятельно действует, становится активным субъектом природного мира. Позиция взрослого на втором этапе изменялась по мере нарастания самостоятельности дошкольников: от обучающе-организующей к направляюще-корректирущий (создание ситуаций организации опыта, поддерживает детские инициативы и предложения в ходе решения проблемных ситуаций). На данном этапе нами использовались: педагогическая ситуация «Необычные вещи», педагогическая ситуация «Что получиться, если …», педагогическая ситуация «Волшебный карандаш». За счет решения проблемных заданий (ситуаций) у ребенка развивается вариативность и неочевидность решения, оригинальность выполнения задания. В целом, содержание второго этапа способствовало формированию у детей старшего дошкольного возраста способов творчества: изменение по аналогии, соединения, замещение, с использованием схем и карточек.

Третий (деятельностно-преобразовательный) этап направлен на побуждение детей старшего дошкольного возраста к проявлению творчества. Взрослый занимал на данном этапе, главным образом, наблюдающе-регулирующую позицию. Для реализации данного этапа нами использовались педагогические ситуации «Используй по-другому»; «Завод игрушек»; «Мастерилка»; «Необычные существа». Педагогические ситуации обеспечили детям старшего дошкольного возраста возможность осуществлять перенос ранее приобретенных умений на различные виды деятельности: например изобразительную деятельность и изготовление объектов из различных материалов природного мира и использование их для игры.

Главная идея наших игр: научить детей понимать, что то, чего не дала человеку природа, он придумал себе сам (нет крыльев, не умеет летать, поэтому создал предмет и постоянно его совершенствует: аэроплан, аэростат, вертолёт, самолёт и т.д.; не умеет плавать на большие расстояния, нет плавников – создал корабли; не имеет высокого роста, чтобы подняться на высоту, – придумал подъёмный кран и видоизменял его, делая удобным для людей) и в этом заключается различие. Сходство состоит в том, что предметы рукотворного мира созданы по подобию объектов природы. Дошкольникам предлагаются игры «Что на что похоже», «Найди сходство», «Откуда возникло название», «Чудеса рукотворного мира» и т.д.

Со среднего дошкольного возраста стремились обучать умению устанавливать связь между объектами природы и продуктами творческой мысли человека. Например, в игре «Откуда возникло название?» дети учатся понимать, как возникают названия предметов рукотворного мира, и объяснять смысл. Дошкольникам предлагается поиграть с «волшебными» словами, которые схожи по звучанию, но различны по смыслу. Взрослый просит называть такие слова. Например, мышка – животное и элемент компьютера, ключ – от замка и родник, гусеница – насекомое и часть трактора, молния – явление природы и застёжка, лук – овощ и оружие, ручка – дверная и у ребёнка, летучая мышь – животное и пешеходный переход, игла – у сосны и швейная, акула – рыба и модель вертолёта, бананы – экзотический фрукт и модель брюк, губка – морское растение и предмет личной гигиены, лист – у дерева и бумага. Игры включались в познавательную деятельность детей, а также «превращались» в элемент развивающей среды (располагали в уголке рукотворного мира). Таким образом, разработанная серия игр позволяет раскрыть перед детьми удивительный, многообразный мир продуктов творческой мысли человека, вызвать восхищение людьми труда. Дети начинают понимать, как постепенно взрослый изменяет вещи, делает их более удобными и полезными, как изменяются функции, детали, назначение предметов, какова роль человека в преобразовании рукотворного мира, основываясь на мир природы.

В результате проведенного исследования нами были условно выделены следующие группы особенностей познания детьми старшего дошкольного возраста связей природного и рукотворного мира:

1 группа – творческий характер познания: дети имеют представления о происхождении предметов природного и рукотворного мира, об их многообразии и многофункциональности; проявляют желание участвовать в выполнении заданий и добиваться успеха; умеют выстраивать алгоритм своих действий, не затрудняются при их выполнении; понимают целесообразность создания и преобразования предметного мира; воображение предваряет практическую деятельность, замыслы и результаты оригинальны.

2 группа – дифференцированный характер познания: дети не так ярко выражают желание участвовать в выполнении заданий; имеют представления о предметах, сделанных руками взрослого и созданных природой, но в их знаниях наблюдаются смешение понятий «назначение» и «функция»; выполнение задания вызывают временное

затруднение, но стараются решить с помощью взрослого, который подсказывает и помогает составить алгоритм действий и их выполнить.

3 группа – констатирующий характер познания: дети не имеют четких представлений о предметах природного и рукотворного мира и не реализуют в практической деятельности; действия не соответствуют заданным целям; помощь взрослого не изменяет характер действия и не подводит к результату.

Так же нами были условно выделены три уровня проявления у детей старшего дошкольного возраста творчества:

Достаточный уровень – дети самостоятельно решают педагогическую ситуацию, применяя при этом вариативность, неочевидность решения, получая в результате деятельности оригинальный продукт с внесенными в него элементами новизны.

Близкий к достаточному уровню – дети при решении педагогической ситуации могут прибегать к непосредственной помощи взрослого, применяют при выполнении задания вариативность, получая в результате деятельности оригинальный продукт зачастую без внесения в него элементов новизны.

Недостаточный уровень – дети получают продукт не соответствующий их задумки и критериям: неочевидности решения, оригинальности и новизны продукта, помощь взрослого не изменяет характер действия и не подводит к результату.

Исследование доказало возможность формирования творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе поэтапного познания связи природного и рукотворного мира. Дошкольники начинают понимать, как постепенно взрослый изменяет вещи, делает их более удобными и полезными, как изменяются функции, детали, назначение предметов, какова роль человека в преобразовании рукотворного мира, основываясь на мир природы. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости.

Перспективы работы по проблеме формирования творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе познания связи природного и рукотворного мира мы связываем с разработкой серии игр, которые позволяют раскрыть перед детьми удивительный, многообразный мир продуктов творческой мысли человека, вызвать восхищение людьми труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: Автореф. дисс. …док. пед. наук. – М, 2002. – 45с.

2. Дыбина О.В. Творчество – как сущностная характеристика человеческого бытия. Монография. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 96 с.

3. Дыбина О.В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 128 с.

4. Савенков А.И. У колыбели гения. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

5. Ясвин В.А. Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования. – М.,1998. – С. 1-20.

KNOWLEDGE OF COMMUNICATION OF THE NATURAL AND MAN-MADE WORLD BASIS FOR CREATIVE IDEAS OF THE PERSON

© 2012

***Zh.V. Plokhova*,** lecturer of psychological and pedagogical disciplines
Tolyatti social teacher training college, Tolyatti (Russia)

Keywords: creativity, the natural world, the man-made world, interaction of the adult and the child in the course of formation of creativity, communication of the natural and man-made world.

Annotation: The main positions of scientists-teachers on a creativity problem at children of preschool age reveal, possibilities of knowledge of communication of the natural and man-made world in creativity formation at children of preschool age are considered, complex stage-by-stage realization of this process at acquaintance of children with communications of the natural and man-made world is presented. The chain of interaction of the adult and the child was for this purpose built.

УДК 378.147

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА ИНТЕРЬЕРА В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

Л.И. Полудень, старший преподаватель
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: концепции профессионального образования, профессиональная подготовка дизайнера, дизайнер интерьера, проблемно-проектный подход, непрерывное дизайн-образование, группы проблемных дизайн-ситуаций.

Аннотация: В статье проанализированы особенности развития современного дизайна и актуализировано необходимость сочетания традиционных и инновационных подходов к профессиональной подготовке дизайнеров, обосновано целесообразность использования проблемно-проектного подхода в учебно-воспитательном процессе высшего звена непрерывного дизайн-образования, предложена авторская дифференциация групп проблемных дизайн-ситуаций для их решения студентами специализации «Дизайн интерьера».

Введение. В связи со стремительной урбанизацией и эстетизацией предметно-пространственной среды сейчас на рынке труда растет спрос на высококвалифицированных дизайнеров интерьера. В условиях жесткой конкуренции недостаточно квалифицированные дизайнеры могут удовлетворить общественные запросы, рост которых обусловлено социально-культурным развитием Украины, новыми требованиями производства к профессиональной компетентности специалистов художественного профиля. Поэтому особенно остро встает проблема повышения качества их профессиональной подготовки. Ее решение невозможно без разработок и активного внедрения новейших концепций дизайн-образования, обновление его содержания с учетом этнохудожественных традиций, мировых, европейских и региональных тенденций развития дизайн-творчества. На этом отмечено в Постановлении Кабинета Министров Украины № 37, от 20.01.1997 г. «О первоочередных мерах по развитию национальной системы дизайна и эргономики, внедрение их достижений в промышленном комплексе, объектах жилой, производственной и социально-культурной сферах». В правительственном документе, в частности, отмечено, что проблема повышения качества подготовки будущих дизайнеров является чрезвычайно актуальной, поскольку из-за насыщения рынка товаров и

услуг отечественными товарами они должны создавать не только функционально полезные, но и высококачественные, удобные и эстетически привлекательные вещи.

Цель статьи – выяснить сущность и обосновать целесообразность использования инновационного проблемно-проектного подхода в университетской подготовке будущего дизайнера интерьера в связи с особенностями развития современного дизайна в Украине.

Методика проведения

Концептуальные основы профессиональной подготовки будущих дизайнеров основываются на положениях Законов Украины «Об образовании», «О профессионально-техническом образовании», «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования, а также Концепции развития профессионально-технического (профессионального) образования в Украине.

Методологические основы дизайн-образования разработано в работах А. Генисаретского, Г. Гребенюка, В. Даниленко, Е. Лазарева, В. Сидоренко, А. Фурсы и других ученых. Немало научных исследований посвящено проблемам модернизации (А. Зобов, Н. Филин, И. Трайнов и др.) и непрерывности (Г. Гребенюк, Е. Зеер, Г. Щедровицкий и др.) дизайн-образования.

Новые подходы к дизайн-образованию представлены в работах В. Климова, Л. Переверзева и других ученых. Однако они недостаточно апробированы в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров интерьера.

Современному этапу развития профессионального, в том числе и дизайнерского, образования Украины присущи свои научно-педагогические проблемы. Их решение требует новых подходов, которые бы учитывали особенности и специфику педагогического процесса подготовки будущих специалистов, а также декларировали гуманистические принципы их личностного и профессионально-творческого развития. Исторически это оправдано, потому, как отмечает ведущий философ образования Украины В. Кремень, «... на каждом этапе жизни общества профессионально-техническое образование не только готовило кадры для производства и сферы услуг, оно воспитывало Человека, способствовало развитию его таланта, учило любить родную землю, работать на ее благо» [1, с. 3].

В прошлом подготовка квалифицированных дизайнеров осуществлялась на различных организационно-методических основах. В этом процессе было много позитивного. Однако реалии сегодняшнего дня требуют обновления концептуальных основ профессиональной подготовки будущих дизайнеров. Это обусловлено задачами развития Украины в западноевропейском и мировом контекстах, социально-экономическими изменениями, усилением общественных требований к уровню образованности, профессионализма, конкурентоспособности будущих дизайнеров на отечественном и мировом рынках труда.

Результаты

Началом кардинального обновления образовательных парадигм профессиональной подготовки будущих дизайнеров можно считать Новую Концепцию развития профессионально-технического (профессионального) образования в Украине, которая была принята 5 июля 2004 года Министерством образования и науки, а также Академией педагогических наук Украины [3]. Ведущими положениями настоящего государственного документа стали непрерывность и приоритетные направления развития профессионального образования, к которым отнесены:

– интеллектуализация профессионального образования, учет научно-технических достижений, внедрение новейших технологий;

– личностно-ориентированный подход к профессиональному обучению и воспитанию;

– формирование и развитие рынка образовательных услуг по профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации граждан в соответствии с требованиями рынка труда;

– модернизация информационного, научно-методического и материально-технического обеспечения профессионального образования;

– развитие социального партнерства;

– международное сотрудничество [4].

Реализация идей непрерывности в дизайн-образовании основано на разработках программ подготовки в системах дошкольного, школьного, высшего и последипломного образования. Понятие методологических принципов построения этих образовательных программ заключается «в проекции на них образа культуры нашего времени – образа проектной культуры» [8]. Поэтому дизайн выступает как феномен культуротворчества и как фундаментальная общеобразовательная система со своими стратегическими потенциями и методологией, позволяющей формировать всесторонне развитую личность, участвовать в процессе ранней профессиональной ориентации или «готовить специалистов, владеющих проектно-творческим, интегративным, междисциплинарным мышлением »[9].

Плодовитость обозначенной концепции, на наш взгляд, заключается в том, что дизайн-образование можно представить как системную форму создания культуротворческой среды на разных уровнях – общественном, государственном, образовательном. Учитывая это, по-новому определяется методологическая база (цели, задачи, содержание, результаты и перспективы) организации учебно-воспитательного процесса каждой из звеньев непрерывного дизайн-образования. Это связано с эпохальными культурными изменениями, которые знаменуются бурными процессами информатизации. Их последствиями является возникновение принципиально новой эстетики со своей системой ценностей. Итак, современное дизайн-образование, особенно на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов в вузах, полна экспериментальными поисками и апробациями инновационных способов обучения, разработки которых, по мнению С. Серова, имеют ряд методических предпосылок:

– перенос центра тяжести с устаревших объективных методик на личный, субъективный опыт и творческую интуицию;

– привлечение к учебному процессу актуальных мастеров дизайна, творческих лидеров, которые занимают активную профессиональную позицию на переднем плане развития проектной культуры;

– создание режима наибольшего благоприятствования для авторских педагогических поисков;

– апробация широкого спектра проектов и программ, создание многомерного инновационного пространства;

– перестройка учебного процесса на основе новейших компьютерных технологий;

– формирование нового, динамического стиля обучения, новой педагогической культуры;

– погружения студентов в актуальную художественную жизнь профессии;

– стимулирование собственной активности студентов, развитие способностей к самообучению, к самостоятельным поискам;

– интеграция отечественного образования с процессами развития мировой дизайн-педагогики, участие в международных учебно-образовательных проектах и программах;

– активное взаимодействие со смежными областями визуальной культуры;

– глубокая интеграция с гуманитарными образовательными проектами и программами [6, с. 5].

Указанные предпосылки одновременно вызывают немало трудностей в организационном и психолого-педагогических аспектах подготовки будущих дизайнеров. Поэтому трудно не согласиться с утверждением С. Серова о том, что «по большому счету никто в мире сегодня не знает, чему, как и зачем нужно учить будущих дизайнеров» [7, с. 52]. Однако если учесть, что в основе всех мировых школ дизайна лежат весьма плодотворные образовательные концепции, основанные на опыте ВХУТЕМАСа и Баухауза, то даже в новейших образовательных пара-

дигмах дизайна они должны быть ведущими. Среди них особенно ценна пропедевтика, к которой принадлежит система элементарных вводных курсов, цель которых – учить видеть простое в сложном, например, членить любую форму на геометрические первоэлементы, жизни – на функциональные процессы и т.д.

Итак, традиционная педагогика дизайна, по сути является универсальной, так как благодаря ее средствам можно анализировать этнокультурные пласты, переконструировать уже существующее и строить новый предметно-пространственный мир, – целесообразен, технологический, функциональный и социально справедливый.

Вместе с тем следует отметить, что в условиях глубоких изменений в дизайне, связанных с переходом от индустриального к постиндустриальному обществу, в учебно-воспитательном процессе подготовки будущего дизайнера функция педагога должна подкрепляться. На этом отмечается в Манифесте с дизайн-образования, принятого Конгрессом ИКОГРАДА в Сеуле, который состоялся в 2000 году. В нем, в частности, указано: «Необходимо переходить от образования, которое центрированное на фигуре преподавателя, к образованию, центрированному в процессе обучения, что позволяет студентам самим экспериментировать и развивать собственный потенциал, как в пределах, так и за пределами академических программ. Таким образом, роль дизайнера-педагога меняется, он должен быть не тем, кто осуществляет доступ к знанию, а тем, кто вдохновляет и облегчает ориентацию для плодотворной практики » [2]. В этом контексте целевые приоритеты дизайн-образования предусматривают обновление педагогических поисков не в русле унификации предметного содержания – «что» изучать студентам, а в направлении поиска форм открытого бытия будущих специалистов – «как» осуществлять самообразование в дизайне, какими путями можно идти к собственному творческому методу. Это возможно при условии сочетания традиционных и инновационных подходов к их профессиональной подготовки.

В системе непрерывного дизайн-образования Украины университетское звено современной профессиональной подготовки будущих специалистов основывается на специализированном обучении, обусловленном жанровым разнообразием дизайна (промышленный, архитектурный, графический, ландшафтный, арт-дизайн, средовой и др.) и его социокультурной природой. При этом обучение каждой специализации традиционно начинается с пропедевтического этапа, в ходе которого студенты знакомятся с методами проектирования по дидактической схеме «от простого – к сложному». Это дает возможность будущим дизайнерам овладеть универсальными технологиями художественного формообразования как основы для решения проектных задач дизайн-специализациям. Именно поэтому пропедевтический подход абсолютно целесообразен в подготовке будущих дизайнеров, ибо, как отмечает Я. Новикова, направленный на «...формирования пространственного мышления и навыков восприятия пластики форм, ощущение гармонии и эстетичности, творческого видения проблемы и нестандартности решений, образного и пространственного воображения, визуального мышления и логики, творческого индивидуального метода» [5, с. 42]. Результатом его внедрения непременно является сформированность личностных дизайнерских качеств студентов, среди которых главное место занимает художественное мировоззрение.

Если говорить о конкретной специализации, то специальность дизайнера интерьера предполагает абсолютную свободу его творчества, поскольку для создания действительно прекрасного интерьера возможно, по нашему мнению, только тогда, когда он по своим внутренним убеждениям отстаивает проектные идеи. В свою очередь, убеждения воплощаются в мировоззрении, благодаря которому дизайнер имеет возможность выразить свое отношение, ценностные ориентации к современной предметно-пространственной среде. На этой основе происходит нравственно-эстетическое обновление этнокультурных традиций организации предметно-пространственной среды.

В теории и методике профессионального образования будущих дизайнеров наиболее полно разработан проектный подход к их подготовке. Безусловно, его целесообразно использовать в учебно-воспитательном процессе. Однако он пригоден для конкретно технологической подготовки студентов. Но если же иметь в виду его творческий аспект, то перспективным оказывается проблемно-проектный подход, благодаря которому есть возможность корректировать мировоззрение и одновременно формировать проектную культуру будущего дизайнера интерьера. Его суть заключается в обучении самостоятельной творческой деятельности путем исследования, конструирования и проектирования индивидуального или группового творческого задания. Необходимые для этого знания студенты получают от преподавателя и в процессе самостоятельного поиска нужной информации, ее переработки. В ходе авторской разработки творческого задания, будущий дизайнер интерьера овладевает необходимым инструментарием креативного мышления и самостоятельно усваивает большое количество разнообразной информации, имеющей значение для проектной импровизации, в том числе и процесса творчества, в целом.

Творчество – это открытие новых объектов, знаний, проблем и новых методов их решения. Важную роль в этом процессе играет проблемное обучение, которое предстает в форме решения нестандартных учебно-творческих задач оригинальными методами. Если тренировочные задания проектного характера предназначены для закрепления знаний и выработки соответствующих навыков, то решение проблемных задач – это поиск нового способа нахождения неизвестного. В связи с этим отечественными исследователями обоснована необходимость включения в учебный процесс творческих, исследовательских, поисковых, эвристических и интерактивных задач проблемного типа, то есть таких задач, способов решения которых нет в распоряжении субъекта.

Обычно в начале решения проблемной задачи ставятся вопросы о том, как ее решить, есть определенный алгоритм, предполагает такие шаги: 1) проблемная ситуация, 2) проблемное задание, 3) модель поискового подхода; 4) решение. Правильно сформулировать проблему – значит уже наполовину ее решить [10]. На начальном этапе в формулировке такой задачи не должно быть ключа к его решению, потому что главное в проблемном обучении – не мгновенный выход на решение, а сам процесс поиска и выбора правильных и оптимальных решений. При этом преподаватель, которому известно кратчайший путь к решению проблемы, ориентирует сам процесс поиска, шаг за шагом приводя студентов к преодолению проблемы и получения новых знаний.

Особое значение в реализации проблемно-проектного подхода в профессиональной подготовке будущих дизайнеров имеет использование различных необычных, запутанных и острых дизайн-ситуаций, решение которых студентами позволяет им «находиться в творчестве». Благодаря этому расширяется их перцептивный опыт при восприятии образцов-эталонов дизайн-решение интерьера, стимулируется проявление эмпатии, развивается эмоциональная реактивность, формируются навыки поиска неожиданных новаторских решений.

В рамках проблемно-проектного подхода можно предложить три группы дизайн-ситуаций, которые по своему содержанию и методике их проведения направлены на приобретение студентами перцептивного опыта и проектно-творческих умений.

Первая дизайн-ситуаций (опытно-перецептивная) касается восприятия и исследования современных материальных образцов отделочных материалов, колористического и светового формирования конкретного интерьера, прослушивания и просмотра аудио- и видеозаписей, анализ классических и современных образцов-эталонов интерьера, что в дальнейшем поможет найти правильные

дизайнерские решения поставленных учебных задач, например: «Свет-колористическое решение интерьера супермаркета», «Акустическая среда театра кукол», «Ткани для игровой комнаты детского сада» и другие.

Вторая группа дизайн-ситуаций (эмоционально-коммуникативная) связана с проявлением эмпатии к собеседникам в процессе решения конкретного проектного задания по дизайну интерьера. Этой группой ситуаций предусмотрено развертывание диалога, разговора с предполагаемым «заказчиком», что позволит развивать в студентов эмоциональную чувствительность к его желаниям, толерантность и тем самым обеспечить успешнее выполнения проектов, например, с такой тематики: «Комната для новобрачных», «Кабинет директора школы»,«Фойе школы искусств» и др.

Третья группа дизайн-ситуаций (креативно-проективная) призвана развивать у будущих дизайнеров интерьера навыки нетрадиционных, новаторских художественно-проектировочных решений. Степень яркости, активности, остроту формы, пластичность, колористику, динамичность и т.д. – инструментарий для генерирования индивидуального образа интерьера, темой которого могут быть, например, «Екостилистика интерьера фойе музея природы», «Этностиль интерьера кафе украинской кухни»,«Информационные системы в интерьере кабинета физики» и др.

Обозначенные группы дизайн-ситуаций должны иметь реальную проблему и использоваться в начале каждого занятия по проектированию интерьера для активизации аналитико-синтетического мышления студентов.

Выводы.

Профессиональную подготовку будущих дизайнеров интерьера в высшем звене непрерывного образования следует осуществлять в сочетании традиционных и инновационных подходов. При этом наиболее перспективным оказывается интеграция проектного и проблемного подходов. Благодаря проектно-проблемному подходу эффективно формируется творческая составляющая профессионального мастерства будущего дизайнера интерьера. В его рамках целесообразно использовать опытно-перцептивную, эмоционально-коммуникативную, креативно-проективную группы дизайн-ситуаций, решение которых позволяет студентам активизировать процесс приобретения творческого опыта в дизайне интерьера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Інноваційні процеси в системі професійно-технічної освіти // Педагогічна газета. – 2003. – № 12 (113). – Грудень. – С. 2 – 3.
2. Icograda Education Manifesto [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.icograda.org.
3. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 3. – С. 5 – 7.
4. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти : тенденції і перспективи [Електронний ресурс] / Н. Г. Ничкало. - Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua.
5. Новикова Я. В. Пропедевтический подход к многоуровневой подготовке дизайнеров / Я. В. Новикова // Вестник Новгородского государственного университета. - 2008. - № 48. - С. 40 - 43.
6. Серов С. Дизайн-образование во времена перемен / Сергей Серов // Просто дизайн. Журнал по графическому дизайну (СПб). – 2003. – № 2 (5). – С. 4 – 8.
7. Серов С. Опыт высшей академической школы графического дизайна / Сергей Серов // Как. – 2001. – № 3 (17). – С. 50 – 63.
8. Сидоренко В. Ф. Модель «опережающего» образования / В. Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. – 1986. – № 1. – С. 18 – 20.
9. Сидоренко В. Ф. Образование : образ культуры / В. Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. – 1989. – № 1. – С. 1 – 3.
10. Фридман Л. М. Как научить решать задачи / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. - М. : Просвещение, 1984. - 175 с.

PROFESSIONAL PREPARATION FUTURE INTERIOR DESIGNERS IN A UNIVERSITY EDUCATION

© 2012

L.I. Poluden, senior lecturer
Cherkassy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: conceptions of professional education, professional preparation of designer, designer of interior, problem project approach, continuous education of design, groups of problem situations of design.

Annotation: In the article the tendencies of development of modern design are analysed and the necessity of combination of the traditional and innovative approaches to professional preparation of designers is actualized; the expedience of the use of problem project approach in an educational process of higher link of continuous education of design; author differentiation of group of problem situations of design is offered for solving them by the students of specialization «The Design of Interior».

УДК 378 + 81 + 811.58

ФАКТОРЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2012

А.В. Попова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и теоретической и прикладной лингвистики
Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Одесса (Украина)

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей китайского языка, профессиональные навыки, иностранные студенты, учебно-образовательный процесс, китайский язык и культура.

Аннотация: Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки учителей китайского языка. В статье уточняются факторы, способствующие успешной подготовке учителей китайского языка, и определяются распространенные трудности китайского языка. Автор затрагивает проблему особенностей реализации предложенной модели эффективной профессиональной подготовки в системе образования Украины.

The advancement of China in industrial, economic, political as well as scientific and cultural spheres of the world's everyday life has led to radical changes in education. At the same time, the Chinese language has gained world-wide acknowledgement and renown.

Ukraine is one of the many countries where Chinese is greatly demanded, since international affairs of Ukraine and China have been dynamically evolving for the two recent decades. Such a status quo rouses the need for highly qualified specialists (both interpreters and teachers of the Chinese language), which has made for instant revision of the Chinese teacher/translator training curricula intended for both home and overseas teachers. Consequently, it has become expedient to adapt the current Chinese educational standards to the European ones [10].

Professional training of the intended philologists

specialized in Chinese is realized within Ukrainian institutions of higher education. It covers linguistic, culturological and philosophical aspects of China. However, the Chinese teacher training system has not been introduced into the Ukraine's system of education yet. This fact conditioned the acuteness of the scientific research within the sphere of professional Chinese teacher training and the necessity of elaboration didactic models enabling the implementation of the corresponding theoretical achievements into practice. The study of special literature on the problem let us verify the lack of scientific-and-methodological aids.

Thus, the aim of the current research is to analyse factors facilitating efficient Chinese teacher training. The realization of the specified aim is possible if accompanied by these tasks:

1) to specify the factors facilitating efficient Chinese teacher training with Ukraine's system of education;

2) to reveal the most common linguistic difficulties of the Chinese language arising during the teaching/learning process.

Nowadays the interdependence of the two phenomena *Chinese Teacher Training Major* and *Chinese Teacher Training Base* within the teaching/learning process is considered to be of great significance. The techniques of training teachers of Chinese as a major depend much upon 3 factors:

1) professional skills of a teacher who is to conduct Chinese classes;

2) consideration of the country's peculiarities where the language is going to be taught;

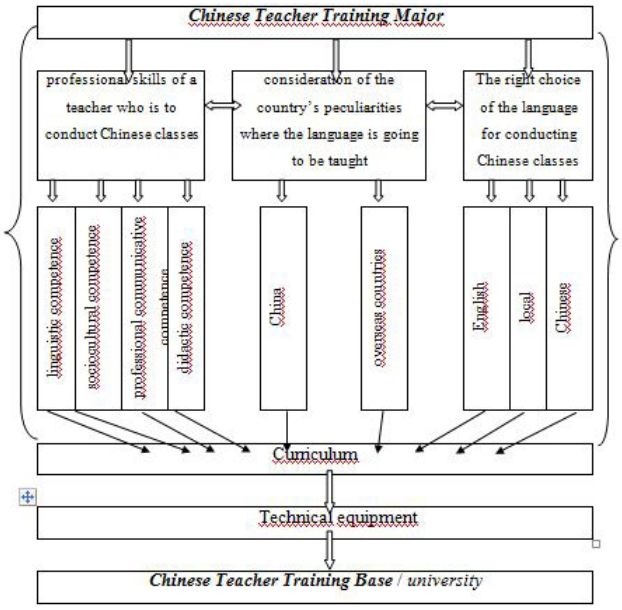
3) the right choice of the language for conducting Chinese classes.

These factors are interconnected and condition efficient educational success. It is undesirable to investigate them separately. These components are effective against the background of a corresponding *curriculum*. Technical equipment, an appropriate lesson structure and a university type complete the model (see table 1).

In the context of the investigated problem it is essential to realize professional training on the basis of the competence-oriented approach. This circle of problems was studied both by modern Ukrainian and foreign scientists, the most prominent of them are: V. Baidenko [1], L. Budyak [2], G. Gavrishchak [3], O. Matsyuk [5], O. Ovcharuk [6] and others whose theories we shall try to apply and adapt.

Table 1.

Factors facilitating efficient educational success



Professional skills of a teacher who is to conduct Chinese classes. Today's teacher of Chinese must have an advanced command of his disciplinary field: apply the up-to-date research methods and techniques; be familiar with the modern theories and be able to interpret them; keep track with and comprehend theory and practice development; be good at the methods of independent research as well as be able to explain its results at the advanced level; be able to make his/her own original contribution into the discipline he/she is specialized in in accordance with its canons; demonstrate originality and creative approach; have a command of competences at the professional level [4, c. 34-35]. In other words, a qualified teacher of Chinese is supposed to be professionally competent. *Professional competence* comprises linguistic, sociocultural, professional communicative and didactic competences.

By *linguistic competence* we understand the knowledge of and the ability to use language forms. It includes lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic and orthoepic competences which are the most important ones for a teacher specialized in Chinese Philology.

Sociocultural competence aims at developing understanding and interpreting different aspects of the Chinese (and local) culture and language behaviour in the world of work. It encourages the development of the skills involved in appropriate behavior in and responses to different cultural and professional situations.

Professional communicative competence is required for real-life academic and job-related areas and situations.

Didactic competence presupposes the knowledge of and ability to use various teaching techniques, innovative approaches to educational process, methods and principles of education in practice [2, 11].

It is essential that we should mention individual features, age and experience of a teacher.

Consideration of the country's peculiarities where the language is going to be taught. It is a double-aspect factor: educating *Chinese* students and educating *overseas* students. Chinese students usually have no difficulty obtaining cultural information about China or practicing Chinese as they are part of this unique and incredible country and got used to its specifics.

Vice versa, when teaching foreign students Chinese, the educational process presupposes the involvement of a national component such as the knowledge of the country's customs and traditions, its history and modern life, scientific and technical achievements, citizens' priorities, philosophy, moral values, national diversity, etc. Every single country has its sociolinguistic characteristics the ignorance of which may cause considerable misunderstanding between representatives of different cultures. The first thing to be done about it for the intended teacher of Chinese is to get acquainted with the abovementioned peculiarities. To cultivate tolerance towards culture of a foreign country can contribute into success of the educational activity. Besides, when familiar with local particulars, a teacher of Chinese penetrates and deepens into a teaching-learning process much quicker facing practically no difficulty teaching overseas students Chinese. Furthermore, a native teacher of Chinese should be trained both in China and in a foreign country for some definite period of time (at least for a year) in order to be able to comprehend and "feel" theoretical knowledge in practice and understand its dwellers.

The right choice of the language for conducting Chinese classes. Chinese classes are conducted: ***1)*** in English; ***2)*** in a local language; ***3)*** in Chinese.

When teaching overseas students the linguistic peculiarities of Chinese (hieroglyphics and the four main word tones, in particular [8]) which are not typical of, let's say, the Romanic and Germanic languages the teacher should be careful enough in order to make this material easy for European students' comprehension. The majority of native Chinese teachers learn English as a foreign language and, correspondingly, conduct Chinese classes in English. The difficulty for students (studying Chinese) whose native language is not English doubles since they perceive a complicated material by means of a foreign language. They have no opportunity to find any linguistic differences (or resemblance) between the Chinese language and their mother tongue. Such a comparative (or even contrastive) analysis enables better understanding. The ideal "linguistic condition" is mother tongue-based teaching-learning

process, Chinese classes in China being out of question. Only at an advanced level overseas students can be fully taught in Chinese, being preceded by step-by-step implementation of Chinese into the teaching-learning process (definite every day or classroom expressions, commands, topical vocabulary within a course of Chinese, etc.).

We can't help saying a word about the origin of a teacher who is to conduct Chinese classes. Let us examine two possible situations when:

1) teachers of Chinese are native speakers;

2) teachers of Chinese are not native speakers (they are of foreign origin).

Intended Chinese teachers of Chinese as a major have fewer complications when being trained. Difficulties associated with "alien" linguistic phenomena do not await them. Neither teachers of Chinese who educate Chinese students nor Chinese students themselves are going to encounter concurrent complexity connected with hieroglyphics, tone accentuation, grammar or pinging decoding.

But, when Chinese teachers deal with overseas students, as the study is English-based, it gains difficulty and extra-training. There may arise problems while teaching foreign students Chinese, especially those ones who have poor knowledge of English.

If we consider the situation from the other angle, teachers of Chinese who are not native speakers have to undergo a longer professional training to be allowed to teach Chinese; but on the other hand, they are not going to come across linguistic barriers when conducting Chinese classes intended for their compatriots.

The appropriate ***curriculum*** aimed at an efficient teaching-learning process comprises various academic cycles (along with general linguistic features of Chinese): a cycle of the humanities and socio-economical disciplines; a cycle of fundamental and professionally oriented disciplines; a cycle of professionally oriented optional disciplines; elective academic courses. This process is accompanied by the correct lesson organization, taking into account modern pedagogical technologies and methods including technical equipment, visual aids, corresponding teaching/learning aids.

Establishment of Confucius Institutes (a world-wide net of educational and cultural centers specialized in teaching overseas students the Chinese language and culture) on the territory of Ukraine contributes in a great degree into its system of higher education in respect of obtaining the speciality of Chinese Philology. The Confucius Institute is an important complement for institutions of higher education which co-exists organically.

To draw a conclusion, the factors facilitating efficient Chinese teacher training with Ukraine's system of education are: professional skills of a teacher who is to conduct Chinese classes; 2) consideration of the country's peculiarities where the language is going to be taught; 3) the right choice of the language for conducting Chinese classes. To the most common linguistic difficulties of the Chinese language arising during the teaching/learning process one can refer the decoding of hieroglyphics and pronunciation of the four main word tones. When training the intended teachers of Chinese (in Ukraine) Confucius Institutes programmes can make this process easier providing Ukrainian students with appropriate language and teaching practice.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. –2004. – № 11. – С. 3-13.

2. Копусь О. А. Реализация научно-методической системы формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 51-54.

3. Гаврищак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладачів ВНЗ / Г.Р. Гаврищак. // професійні компетенції та компетентність вчителя : матеріали рег. наук.-практ. сем. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. І. Гнатюка, 2006. – С. 31 – 32.

4. Козорізю О.П. Програма вступних іспитів ОКР «спеціаліст», «магістр» (кит. мова та література) / О. П. Козорізю – Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Інститут філології. Кафедра китайської, корейської та японської філології. – Київ, 2011. – 7 с.

5. Мацюк О.О. Формування професійної компетенції майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікативних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Мацюк – Хмельницький : Вид-во Нац. Академії ПВУ, 2011. – 20 с.

6. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільності // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

7. Переломов Л.С. Конфуций: жизнь, учение, судьба / Л.С. Переломов. – М. : Мысль. – 1989. – 397 с.

8. Прядохин М.Г., Прядохина Л.И. Краткий словарь трудностей китайського язика: Учебный словарь-справочник / М.Г. Прядохин, Л.И. Прядохина. – М. : Муравей, 2002, - 424 с.

9. Ушаков А.М. Китайско-конфуцианский культурный ареал. «Запад и Восток. Традиции и современность» / А.М. Ушаков. – М. : Поиск, 1993. – 295 с.

10. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge, C-ge University Press, 2001. – 260 p.

11. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 48-51.

12. Копусь О. А. Реализация научно-методической системы формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 51-54

SOME FACTORS FACILITATING EFFICIENT CHINESE TEACHER TRAINING

© 2012

A.V. Popova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the translation, theoretical and applied linguistics department
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa (Ukraine)

Keywords: Chinese teacher training major, professional skills, overseas students, teaching-learning process, the Chinese language and culture.

Annotation: The article is devoted to the problem of Chinese teacher training major. The factors facilitating efficient Chinese teacher training as well as the most common linguistic difficulties of the Chinese language are specified in the article. The author touches upon the peculiarities of the realization of the proposed model aimed at efficient educational success within the Ukraine's system of education.

УДК 37:39(075.8)

СИНТЕЗ ИСКУССТВ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

© 2012

***И.А. Потапова*,** кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: синтез искусств, мультикультурное поведение, этнотолерантность, этническая идентичность, этнические установки.

Аннотация: Этническая диверсификация российского общества вызывает необходимость гармонизации межэтнических отношений средствами образования, чему может способствовать использование метода синтеза искусств в процессе формирования мультикультурного поведения школьников.

Актуальность формирования мультикультурного поведения школьников обусловлена ухудшением межэтнических отношений между народами России, что подтверждается данными ВЦИОМ за 2010 год, а также необходимостью формирования мультикультурного поведения личности еще на этапе школьного обучения.

Последние два десятилетия, характеризующиеся системной перестройкой общественных, политических, экономических отношений в России, обострили ряд противоречий, среди которых можно выделить: противоречие между сложившимся уровнем национального самосознания и неподготовленностью личности к мультикультурному поведению в условиях полиэтнического общества;

противоречие между необходимостью освоения мультикультурного поведения и отсутствием системы образовательных институтов, способных помочь в решении проблемы формирования мультикультурного поведения личности в условиях полиэтнического общества на основе научно обоснованной теории и практики;

противоречие между педагогическим потенциалом образовательных институтов и отсутствием подготовленных кадров, способных осуществлять формирование мультикультурного поведения учащихся на основе научно обоснованной теории и практики.

Мультикультурное поведение основывается на нормах поведения, основанных на идеях мультикультурализма, фундаментом которого являются идеи о взаимосвязи национального и общечеловеческого; воспитания общечеловеческого в национальном содержании и национального в общечеловеческом; признание равных прав и обязанностей для всех, вне зависимости от этнической принадлежности; признание права каждого сохранить культурную идентичность. Идеи мультикультурализма развиваются на основе признания культурного многообразия мира, позитивного отношения к культурным различиям; позитивного восприятия различных культур и позитивного отношения, как к самим культурам, так и представителям этих культур.

Формирование мультикультурного поведения учащихся может быть успешным при решении следующих задач:

- сформированности этнотолерантного отношения к представителям различных этнических групп;
- становлении собственной этнической идентичности личности;
- сформированности позитивных этнических установок по отношению к представителям других этнических групп.

Одной из детерминант мультикультурного поведения личности является *этнотолерантность*. Воспитание в духе этнотолерантности не ограничивается усвоением смысла понятия «толерантность». Оно состоит в том, чтобы обучить детей способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другому, чтобы утвердить эти способы поведения в качестве внутренней установки каждого человека, а затем и в тех общественных механизмах, которые определяют и формируют отношения между людьми. В современном мире этнотолерантность должна быть сознательно формируемым качеством личности, позволяющем успешно бесконфликтно взаимодействовать с представителями различных культур, социально адаптироваться в новых этнокультурных реалиях.

Отдельные исследования ученых показывают, что в детской и подростковой среде довольно широко распространена оскорбительная лексика, унижающая людей другой культуры и религии, предубеждения и негативные стереотипы поведения.

Структура этнотолерантности включает в себя три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. Содержание *когнитивного* компонента составляют: *стереотипы*, проявляющиеся в представлениях о других этносах и вербализуемые в языке. *Аффективный* компонент этнотолерантности представлен *отношением* к другой этнонациональной культуре как собственно отношение, вербализуемое в языке. *Поведенческий* компонент характеризуется *дискриминацией по этническим признакам*, проявляющейся в атрибуции и поведении по отношению к представителям других этнокультур (насилие, проявляющееся в поведении; отношение к вере, проявляющееся в языке; отношение между большинством и меньшинством, проявляющееся в поведении и др.).

Этническая идентичность — составная часть социальной идентичности, имеющая, тем не менее, присущие только ей особенности: этническая идентичность является формой идентичности, воплощенной в культурной традиции и обращенной в прошлое (Ж. Девос), так как «ее главная опора — идея или миф об общих культуре, происхождении, истории» [9, с. 48]. Содержание *когнитивного* компонента этнической идентичности составляет: *этническая осведомленность* (уровень знания об этнических группах — своей и чужих, их истории, обычаях, особенностях культуры; общем и различном культур этнических групп; универсальном и специфическом в поведении различных этносов, правовых и гуманистических основ мирного сосуществования, этнических конфликтах, причин их возникновения, способов предотвращения межэтнических конфликтов и их урегулирования; специфики межнациональных мировых, межгосударственных, межрегиональных, региональных отношений и др.); *этническое самоназвание* (использование этнического «ярлыка» – этнонима, основанное на восприятии себя принадлежащим к группе); *этнодифференцирующие признаки*: (этнические ориентации, этническая осведомленность, этническая самоидентификация, групповые концепции).

Когнитивный компонент этнической идентичности формируется в процессе специально организованных занятий, внеучебной деятельности. Учащиеся знакомятся со следующими понятиями: нация, народ, народность, этнос, национальность, культура материальная и духовная, язык и культура, ценности народа, общее и различное в культурах, уникальность культур, самобытность, народная культура, народные обычаи, традиции и обряды, культурные нормы поведения, межэтническое взаимодействие и межэтнические отношения. Кроме того, старшие школьники получают знания о феномене «этнической идентичности», а также о различных ее видах: нормальной, доминирующей, индифферентной, сдвоенной, полиидентичной и др.

Аффективный компонент этнической идентичности представлен: *отношением* к собственной этнической общности (удовлетворенность членством в этнической общности, желание принадлежать ей, гордость за достижения

народа, своей этнической группы).

Поведенческий компонент этнической идентичности проявляется как *обычные поведение по отношению к представителям другой этнической группы, основанное на социальных нормах поведения.*

Этническая установка тоже может рассматриваться как детерминанта мультикультурного поведения личности. В психологии термин «установка» понимается как «… готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении, которая обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой целесообразной активности человека» [7, с. 540]. То есть, установка относится к периоду предшествующему деятельности.

Изменение смысловых установок — это всегда следствие изменения реальных отношений человека к действительности» [1, с. 89]. «В основе большинства учений, подходов к консультированию и методик воспитания детей лежит мысль о том, что наше поведение в обществе определяется нашими убеждениями и чувствами, и для того, чтобы изменить поведение, нужно изменить сердце и разум» [6, с.161].

Этнические установки — это установки, которые проявляются как отношение, оценка и поведение по отношению к представителю иной этнической культуры.

Структура этнической установки включает в себя следующие компоненты: *когнитивный* компонент (осознание объекта, знания о нем); *аффективный* (оценка, чувства по отношению к объекту); *поведенческий* (регулятивный) компонент.

Таким образом, структуры этнической установки, этнической идентичности и этнотолерантного сознания включают в себя одни и те же компоненты – когнитивный, аффективный и поведенческий. При этом содержание этих компонентов различаются по смысловому наполнению, аффективному значению, поведенческим проявлениям.

Развитие данных компонентов, а, следовательно, и формирование мультикультурного поведения школьников в целом, может рассматриваться как воспитательный процесс, включающий в себя, в том числе, эстетическое воспитание.

Известно, что воспитание в широком смысле есть процесс специально организованной передачи из поколения в поколение социально-культурного опыта и создание условий для проявления внутренней мотивации ребенка. В узком смысле воспитание — это конкретная деятельность взрослого по включению ребенка в конкретные ситуации жизни сообщества, основанные на формировании условий для его внутреннего роста. При этом воспитание может пониматься как создание условий для освоения человеком собственной культуры, культуры других народов, перевода ее в личный опыт через организованное на него целенаправленное воздействие социума и культуры.

Одно из направлений воспитания ребенка — мультикультурное воспитание, под которым следует понимать создание равных условий для педагогических возможностей всех культур. Метод синтеза искусств может быть использован для решения данных задач воспитания.

Синтез искусств (греч. synthesis - соединение, сочетание) понимается как органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в котором воплощается универсальная способность человека эстетически осваивать мир [2, с.509].

В современной науке под синтезом искусств понимают:

- художественное произведение, объединяющее различные виды искусства (музыку, поэзию, танец, живопись) таким образом, что ни одно из них не доминирует над другим);

- единство различных видов искусства в пределах одного произведения или ансамбля [10, с. 453];

- специфический процесс соединения разных искусств в едином произведении, в результате которого возникает не сумма отдельных искусств, а органическое целое, обладающее особым художественным воздействием [7, с. 612];

- процесс высшего органического соединения взаимосвязанных равноправных видов, объединенных познавательным, деятельностным аспектом, адекватным модели личности каждого конкретного индивидуума [5, с.3].

Таким образом, в основе метода синтеза искусств лежит способность на основе целостного сочетания разных видов искусства, оказывать многостороннее воздействие. При этом единство компонентов синтеза искусств определяется единством идейно-художественного замысла. Синтез искусств является результатом органического соединения равноправных видов искусств, при котором возникает новая, целостная художественно-синтетическая реальность, обладающая особым художественным воздействием.

Необходимость и возможности синтеза видов искусств в педагогическом процессе детерминированы положениями научной психологии и педагогики об искусстве как особом способе мышления, о восприятии искусства как особой форме познания, о познавательных, воспитательных и развивающих возможностях синтеза видов искусств, усиливающего и углубляющего воздействие каждого вида искусства в отдельности. Эта способность синтеза искусств открывает новые возможности в решении проблем развития личности.

Синтез искусств в педагогике используется, прежде всего, как средство эстетического воспитания. В настоящее время сложилось три основных направления в теории эстетического воспитания.

Нормативное. Эстетическое воспитание – это усвоение нормативных эстетических образцов (И.А.Бескова, Ю.Б. Бореев, Г.А. Петрова, И.П. Подласый, В.К. Скатерщиков, Ш.М. Герман и др.).

Социологизаторское. Эстетическое воспитание – это процесс усвоения эстетических ценностей в процессе социализации личности и в процессе эстетического воспитания (H. Read, Th. Munro и др.).

Личностный подход. Эстетическое воспитание – целостный процесс развития личности ребенка, восприимчивой и отзывчивой к многообразию мира (Г.И. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, В.Б. Ольшанский, Л.П. Печко и др.).

Все три подхода не противоречат в своей основе использование в эстетическом воспитании школьников метода синтеза искусств.

А.А. Реан, Н.В. Бордовская, И.П. Подлассый и др. ученые сходятся на мысли о том, что целью эстетического воспитания является развитие или формирование эстетического отношения к окружающей действительности. Вместе с тем, Р.В. Назарова определяет суть эстетического воспитания в приобщении человека к сокровищнице этнической и мировой культуры, прежде всего, посредством искусства [9, с.141], что позволяет использовать синтез искусств как *метод мультикультурного воспитания* личности.

В контексте вышеизложенного необходимо проанализировать возможности формирования отдельных компонентов мультикультурного поведения личности школьников методом синтеза искусств.

Исходя из критериев оценки мультикультурного поведения личности (табл. 1.) показателями сформированности когнитивного компонента являются стереотипы, этническая осведомленность, этническое самоназвание, этнодифференцирующие признаки, осознание объекта, знания о нем.

Воспринимая образы искусства, ребенок одновременно получает информацию о той действительности, которая отражена в них. Слушая музыку разных народов, ребенок воспринимает своеобразие ее ритмов, мелодических оборотов, особенность вокального искусства. Народное искусство живописи вызывает не только чувства прекрасного, но и позволяет узнавать и сравнивать своеобразие национальных орнаментов, способов и средств изображе-

ния. Восприятие народных танцев дает представление о темпераменте, характере народа, его основных видах деятельности. Произведения инструментальной народной музыки расширяют представления о душе и чаяниях народа. Архитектура жилища позволяет лучше узнать о природных условиях, в которых проживает народ, его быте и т.д.

В комплексе, воздействуя одновременно, различные искусства усиливают процесс восприятия этнокультурной информации, что способствует становлению когниций, и соответственно, формированию сознания. Таким образом, выполняется *познавательная* функция синтеза искусств.

воззрения в целом. В этом проявляется *ценностно-мотивационная* функция синтеза искусств.

В синтезе искусств заключен социальный опыт, который может способствовать развитию суждения. Поэтому, синтез искусств, выполняя, *социализирующую* функцию, формирует у школьника культуру личных переживаний, восприятий, обогащает опыт нравственных, эстетических и художественных оценок, избирательность вкуса.

Педагогические возможности синтеза искусств в мультикультурном воспитании школьников обеспечивают и *коммуникативную* функцию.

Таблица 1

Показатели мультикультурного поведения личности

Компоненты	Критерии		
	Этнотолерантность	Этническая идентичность	Этническая установка
	Показатели		
Когнитивный	стереотипы	этническая осведомленность; этническое самоназвание; этнодифференцирующие признаки	осознание объекта, знания о нем
Аффективный	отношение к другой этнонациональной культуре	отношение к собственной этнической общности	оценка, чувства по отношению к объекту
Поведенческий	дискриминация по этническим признакам	регуляция собственного поведения	обычное поведение по отношению к представителям другой этнической группы

Показателями сформированности *аффективного компонента* мультикультурного поведения школьников являются отношение к другой этнонациональной культуре; отношение к собственной этнической общности; оценка, чувства по отношению к объекту.

Синтез искусств — одно из сильных средств воздействия на эмоциональную сферу школьника. Синтез искусств может пробудить в человеке те чувства, которые у него уже сформировались, но еще не осознаны им. Чувства человека могут быть не полностью осознаны и выражаться как неосознанное отношение. «Когда же чувство осознается человеком, оно поднимается на более высокую ступень и часто факт осознания чувства изменяет характер поведения человека» [3, с.122]. Укрепляя и развивая в человеке то, или иное чувство, синтез искусств, тем самым формирует эстетические чувства, вкус и идеалы, что и определяет *формирующую* функцию.

Очевидно, что возможности синтеза искусств как метода лежат в русле формирования эстетического восприятия ребенка этнических культур как собственной, так и чужих. Синтез искусств, усиливая эмоциональное начало в человеке и воздействуя на его внутренний мир, развивая эстетические взгляды, помогает понять и усвоить не только ценности того общества, к которому человек принадлежит, но и понять внутренний мир представителей других культур, тем самым выполняя функцию толерантности. Эффективное эстетическое развитие школьников возможно только на основе толерантных позиций к эстетическим идеалам различных этносов. При этом личность обретает способность воспринимать общечеловеческие ценности, видеть и анализировать общечеловеческие проблемы.

Грамотный синтез «этнохудожественной информации» — народных песен, танцев, архитектуры, поэзии, инструментальной народной музыки, различных видов театрального народного искусства, живописи способствует аффективному восприятию информации, позволяет сформировать позитивное восприятие многокультурной действительности, интерес к своей и другим этнокультурам, отношение к своему и другому этносу, сформировать позитивные чувства и отношение к людям своего и другого этноса, оценить разнообразие и глубину культур разных народов. В этом заключается функция формирования *этнотолерантности.*

Синтез искусств, являясь посредником между обществом и человеком, помогает превращению ценностей общества в систему ценностей личности, осуществляет развитие ее социальных и нравственных качеств и миро-

В старшем школьном возрасте наблюдается сформированность *поведенческого компонента*, уровневыми показателями которого являются *дискриминация* по этническим признакам, *регуляция* собственного поведения, *обычное поведение* по отношению к представителям другой этнической группы,

Поведенческий компонент формируется в процессе становления мультикультурной личности и является результатом ее становления. Дискриминация по этническим признакам свидетельствует о не сформированности поведения. Вместе с тем, мультикультурная личность способна контролировать собственное поведение, не выходить за рамки социальных поведенческих норм.

Еще один критерий поведения – обычное, принятое в человеческом обществе и закрепленное нормами данного общества поведение по отношению к представителям других этнических культур. Человек может относиться положительно, отрицательно или быть равнодушным к кому-либо не потому, что в основе этого отношения лежит неприязнь как к человеку другой этнокультуры, а исключительно исходя из оценки его личностных качеств.

Важно и еще одно обстоятельство. Мультикультурное поведение только в том случае можно охарактеризовать как истинно мультикультурное, если оно не вызывает внутреннего дискомфорта личности. Напускное, внешне соответствующее социальным нормам поведение, но внутренне вызывающее неудовлетворенность или даже протест против внешне демонстрируемого поведения, свидетельствует о не сформированности общечеловеческих ценностей, этнотолерантности, собственной этноидентичности, позитивных этнических установок, и как результат мультикультурной личности в целом.

Очевидно, что синтез искусств является тем методом формирования личности человека, который позволяет не только познать свою и чужую культуру, но и сформировать интерес к ним, позитивнее отношение не только к самим культурам, но и ее представителям.

Все функции синтеза искусств (познавательная, формирующая, функция формирования этнотолерантности, ценностно-мотивационная, социализирующая, коммуникативная, регуляционно-поведенческая) определены в отношении к развивающейся личности и утверждают влияние синтеза искусств на сознание, подсознание, эмоции, ценности, на формирование мультикультурной личности в целом, и, как результат, на формирование мультикультурного поведения школьников.

Таким образом, использование синтеза видов искусств

для формирования мультикультурного поведения школьников расширяет возможности педагогики воспитания мультикультурной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1984. - 204 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко - СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.
3. Гончаров Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского [Текст] / Н. К. Гончаров. М.: Педагогика, 1974. - 270 с.
4. Журавлева Л.Е. Развитие творческой личности в системе междисциплинарного обучения [Текст] / Л.Е. Журавлева // Интеграционная педагогика. 2000. №1. С. 19-21.
5. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер. - 784 с.
6. Психологический словарь. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О.– Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 640 с.
7. Современный словарь-справочник по искусству [Текст] / Сост. А.А. Мелик-Пашаев. М.: Олимп; АСТ, 1999. - 816 с.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2004. - 368 с.
9. Назарова Р.В. Формирование толерантных установок молодежи через эстетическое воспитание. / Мультикультурное образование молодежи: принцип этнотолерантности [Текст]: монография / под ред. Г.В. Палаткиной. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2007. 172 с.
10. Чернецова Е.М. Искусство: словарь-справочник [Текст]/ Е.М. Чернецова. М.: БИБЛИОТЕКА Ильи Резника, 2002. 576 с.

SYNTHESIS OF ARTS AS A METHOD OF FORMING MULTICULTURAL BEHAVIOR OF THE PUPILS OF SECONDAY SCHOOL

© 2012
***I.A. Potapova*,** candidate of psychological sciences, the senior staff scientist of social pedagogics and psychology
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: synthesis of the arts, the multicultural behavior, ethnotolerance, ethnic identity, ethnic attitudes.
Annotation: Ethnic diversification of Russian society calls for harmonization of interethnic relations through education, which can contribute to the use of the synthesis of the arts of forming multicultural behavior of the pupils of secondary school.

УДК 378

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА, ВЛИЯЮЩИХ НА АДАПТАЦИЮ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012
Т.Н. Прохорова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и предметной психологии
О.Ф. Рогаль-Левицкая, аспирант кафедры психологии развития и акмеологии
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: девиантное поведение, адаптация к профессиональной деятельности, эгоцентрическая направленность личности, эмпирическое исследование, система психокоррекционного воздействия.
Аннотация: В статье исследуется проблема девиантного поведения подростков, предлагается подбор диагностических средств, адекватных природе анализируемого явления. Отражено выявление у подростков с девиантным поведением комплекса специфических личностных особенностей, влияющих на адаптацию к профессиональной деятельности. Представлен комплекс методик, с помощью которых можно изучить структурно-содержательные компоненты поведения девиантного подростка. Проведено эмпирическое исследование, подтверждающее гипотезу о том, что психологическим условием девиантного поведения является комплекс психологических характеристик, состоящий из выраженной эгоцентрической направленности и низкого уровня рефлексии.

В настоящее время проблема исследования психологической реальности, которая стоит за феноменом девиантного поведения, выявление комплекса его взаимосвязанных проявлений является особенно актуальной. Следует констатировать, что существует дефицит психодиагностических методик, направленных на анализ психологического содержания девиантного поведения.

Проблема девиантного поведения носит междисциплинарный и дискуссионный характер, а сопряженность термина с понятием «социальная норма» многократно усложняет проблему изучения данного психического феномена, поскольку границы нормы по сути своей условны, подростка абсолютно нормального по всем показателям просто не существует. Представленные в отечественной и зарубежной литературе средства изучения различных аспектов девиантного поведения немногочисленны и имеют ограниченные диагностические возможности. В большинстве случаев такого рода методики направлены на диагностику клинических феноменов, ориентированы на клиническую область применения, изучение характерологических черт личности (такие как, например, МПА (В.Д. Завьялова), ПДО (А.Е. Личко). Как правило, применяются методы с универсально-личностной диагностической направленностью, а также методы мало формализованной диагностики: наблюдение, беседа, анализ жизненных ситуаций, экспертные оценки и т.д.

Выявление подростков с девиантным поведением, а также их психологических особенностей, предполагает подбор диагностических средств, адекватных природе анализируемого явления, целям и задачам эмпирического исследования.

Подобранный нами психодиагностический инструментарий, позволяет изучить структурно-содержательные компоненты поведения девиантного подростка: мотивационного – методика диагностики доминирующей личностной направленности И.Д. Егорычева; аффективного – опросник Басса-Дарки, диагностика эмпатических способностей В.В. Бойко; когнитивного – диагностика САМОАЛ, социально-психологических особенностей – опросник Шмишека, опросник Д. Амирхана, опросник «Индикатор жизненного стиля» (LSI), шкала социально-психологической адаптированности (шкала СПА), разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом, модифицированный опросник Ч.Д. Спилбергера.

При изучении готовности к профессиональной деятельности была использована разработанная нами методика «Самооценка личностных качеств»; методика «Изучение тенденций личностного развития» А.А. Реана; методика «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова в модификации Н.В.Кузьминой, А.А. Реана.

При организации эмпирического исследования психологических особенностей подростков с девиантным поведением был использован метод поперечных срезов.

Целью исследования является выявление у подростков с девиантным поведением комплекса специфических личностных особенностей, влияющих на адаптацию к профессиональной деятельности, по сравнению с группой «норма»; оптимизация траектории развития личности подростка с девиантным поведением с помощью проведения экспериментального социально-психологического тренинга «личностного роста»; анализ психодиагностических и опросных материалов, полученных до и после проведения экспериментальных занятий для подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что психологическим условием девиантного поведения является комплекс психологических характеристик, состоящий из выраженной эгоцентрической направленности и низкого уровня рефлексии. Применение комплексного метода психокоррекционного воздействия на основе положений В.С. Мухиной о развитии личности подростка через присвоение существующих в культуре ценностных ориентаций [Мухина, 1999]позволяет предупреждать отклоняющееся поведение и развитие личности подростка по девиантному типу, и способствует эффективной адаптации к трудовой деятельности.

В исследовании, которое проходило в три этапа 2008-2009 и 2009-2010, 2010-2011 годах, принимали участие 316 детей подросткового возраста 13-15 лет. Исследование проводилось на базе государственного специализированного казенного учреждения Астраханской области «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних».

Подросткам предлагались следующие четыре задания: заполнить бланк ответов психодиагностической методики СОП (Орел А.Н.) по шкалам 1-склонность к преодолению норм и правил, 2-склонность к аддиктивному поведению, 3-волевой контроль эмоциональных реакций. Ответить на вопросы опросника методики определения доминирующей личностной направленности подростка (Егорычева И.Д.) по шкалам (Я «+», О «+») – гуманистической направленности, (Я «+», О «–») – эгоцентрической направленности. Ответить на вопросы методики диагностики агрессивных и враждебных реакций «опросника Басса-Дарки», методики «Диагностики самоактуализации личности», вопросы методики исследования уровня эмпатических способностей В.В. Бойко. Исследование проходило в несколько этапов.

В ходе выполнения заданий велось стандартизированное наблюдение.

Сравнение групп испытуемых по степени выраженности исследуемых показателей осуществлялось на основании средних значений по группе по каждой из исследуемых переменных.

Анализируя результаты диагностики по тесту СОП, выявлены 117 (37 %) подростков со склонностью к девиантному поведению с соотнесением их к «первичной группе риска», соответственно 199 подростков (63 %) составили группу «норма» (рис. 1).

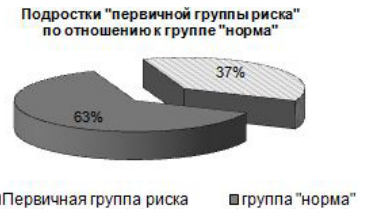


Рис. 1. Количество подростков, выявленных как склонных к девиантному поведению – «первичной группы риска», по отношению к группе «норма».

Исследование показало преобладание в группе подростков 13-15 лет с эгоцентрической личностной направленностью. В связи с этим, можно предположить о стремлении старших подростков к самостоятельности и независимости, самостоятельной постановке жизненных целей, возможности осуществлять профессиональный выбор, что отвечает задачам периода развития подростка. Однако, выраженная эгоцентрическая направленность личности подростка, отмечаемая у 18 % испытуемых, свидетельствует о недостаточно критичном оценивании испытуемых особенностей своей личности. Свои взгляды, интересы, убеждения, личностные качества подросток считает достойными уважения, однако при этом он может быть убежден, что далеко не каждый из окружающих достоин такого же отношения. Особенно это может проявляться по отношению к взрослым. Смещение вектора личностной направленности с эгоцентрического к выраженному эгоцентрическому свидетельствует о том, что все интересы, потребности личности направлены только на саму себя.

Выраженная эгоцентрическая направленность указывает на стремление испытуемых брать, и как можно больше, от общества, игнорируя потребности, интересы других людей. Подросток ведет себя так, как, по его мнению, того заслуживают окружающие. Личность подростка с выраженной эгоцентрической направленностью находится в центре внимания самой себя, вся ее активность сосредоточена на самой себе, собственных интересах, проблемах, основной ценностью для такого подростка является он сам, его мысли, суждения, его интересы и потребности. При этом, следует заметить, что среди подростков, выявленных нами, как склонных к девиантному поведению, существенно преобладает эгоцентрическая направленность личности, в свою очередь, большинство (83 %) подростков с выраженной эгоцентрической направленностью, по данным исследования методики СОП, отнесены нами к «первичной группе риска».

Проведенное исследование по методике Басса-Дарки, выявление уровня агрессивности, показало высокую распространенность агрессивности среди подростков. Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что уровень агрессивности, раздражения, негативизма, обиды, подозрительности у подростков «первичной группы риска» выше, чем у подростков «группы норма».

Следующим этапом работы было выявление уровня эмпатических способностей по методике В.В. Бойко.

Оценка уровня эмпатических способностей подростков с девиантным поведением (первичная группа риска) по сравнению с группой «норма» показывает, что имеются различия в рациональном канале эмпатии, в эмоциональном канале эмпатии, в интуитивном канале эмпатии, в установке, способствующей эмпатии, в проникающей способности к эмпатии, в идентификации к эмпатии.

Анализируя результаты исследования уровня эмпатических способностей следует констатировать, что у подростков «первичной группы риска» уровень эмпатии составляет 15,65 балла, у подростков группы «норма» уровень эмпатии составляет 26,7 балла, можно предположить, что уровень эмпатических способностей подростков с девиантным поведением значительно ниже, чем у подростков группы «норма».

Полученные данные подверглись статической обработке для установления значимых различий между двумя выборками с помощью U – критерия Манна-Уитни подтвердили правильность наших предположений ($p < 0,05$).

Как показывают данные исследования с помощью методики «Диагностика самоактуализации личности» (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина), у подростков с девиантным поведением по сравнению с подростками группы «норма», отмечается снижение среднего индекса по шкалам 1 – ориентация во времени, 2 – ценности, 5 – креативность, 9 – аутосимпатия, 10 – контактность. Незначительное снижение отмечались по шкалам: взгляд на природу человека, потребность в познании, автономность, спонтанность, самопонимание, гибкость в общении. Это свидетельствует о тенденции девиантных подростков откладывать свою жизнь на «потом», о более

ретроспективной ориентации подростков, повышенном уровне мнительности и неуверенности в себе по сравнению с группой «норма». Предпочтении гедонистических ценностей и желании манипулировать людьми в своих интересах, плохо осознаваемой позитивной «Я»-концепции, сниженным уровнем предрасположенности к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, сниженным уровнем показателей стремления к творчеству и креативности.

Задачей следующего этапа нашего исследования стало изучение влияния психологического тренинга личностного роста с целью оптимизации траектории развития девиантных подростков и повышения их адаптивных способностей. Для проведения экспериментальных занятий психологического тренинга, на добровольной основе была набрана группа из 57 подростков, отнесенных в результате проведенного психодиагностического исследования к «первичной группе риска», условно назовем её «экспериментальной группой». «Контрольную группу» составили 60 подростков «первичной группы риска», которые не принимали участия в экспериментальных занятиях.

Анализируя результаты развивающего эксперимента, полученные по методике «Диагностика самоактуализация личности» (А.В. Лазукин), можно отметить, что среди подростков «первичной группы риска» наметилась тенденция к адекватному самоанализу, адекватной самооценке, снижению уровня конфликтности с окружающими, тенденция к переориентации ценностей с гедонистических к гуманистическим. Немного повысился уровень уверенности в себе и осознания позитивной «Я»-концепции, повышение уровня креативности.

Проведенный анализ результатов диагностики эмпатических способностей по методике В.В. Бойко выявил тенденцию к повышению уровня эмпатических способностей подростков с первичными отклонениями в поведении экспериментальной группы.

Повышение уровня проникающей способности в эмпатии подростков экспериментальной группы расценивается нами как усиление тенденции к развитию подростками своих коммуникативных свойств, позволяющих создавать атмосферу открытости и доверительности. Общий уровень эмпатии подростков контрольной группы составляет 14,95 баллов, у подростков экспериментальной группы уровень эмпатии составляет 21,1 балла.

Проведенный опрос по методике диагностики личностной направленности (И.Д. Егорычева) выявил изменение вектора личностной направленности подростков экспериментальной группы с выраженного эгоцентрического к эгоцентрическому и гуманистическому.

Анализ проведенных психокоррекционных занятий, сравнительный анализ результатов, полученных с помощью психодиагностических и опросных методов, математический метод анализа и обработки данных первичной статистики, корреляционный анализ подтверждает эффективность экспериментальных занятий комплексного метода психокоррекционного воздействия для девиантных подростков.

Итак, нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление психологических особенностей девиантных подростков, а также влияние системы психокоррекционного воздействия на повышения уровня адаптивности девиантных подростков к трудовой деятельности.

В результате проведенного эмпирического исследования были выявлены внутренние психологические факторы, влияющие на развитие девиантного поведения в подростковом возрасте. При проведении корреляционного анализа с использованием коэффициента

Обратимся к анализу полученных результатов. По итогам диагностики уровня агрессивности были выделены четыре группы испытуемых: с низким, нормальным, высоким и очень высоким уровнем агрессивности. Низкая агрессия – у 10, 18 % подростков (индекс агрессии в этой группе варьируется от 1 до 25 из максимум возможных 58); норма агрессии – у 29,63 % подростков (индекс агрессии варьируется от 25 до 33); высокая агрессия – у 19, 44 % подростков (индекс агрессии варьируется от 34 до 37); очень высокая агрессия – у 40,74 % подростков (индекс агрессии варьируется от 38 до 58).

Таким образом, в соответствии с полученными ответами более половины старших подростков (61 %) относятся к высоко или очень высоко агрессивным лицам, очень малое число «миролюбиво» настроенных подростков – всего 10,18 % подростков с индексом низкой агрессии.

Установлена довольно высокая степень корреляции между агрессией и эгоцентрической направленностью личности. Так в первой группе подростков, обладающих высокой и очень высокой агрессивностью (индекс агрессивности от 34 до 58) у 70,93 % установлена умеренная эгоцентрическая направленность личности, у 29 % выраженная эгоистическая направленность личности (то есть общий коэффициент корреляции агрессии и эгоизма составил 58 %). Во второй группе, характеризующейся низкой агрессией, у 63,89 % гуманистическая направленность личности, у 22,22 % присутствует умеренная эгоцентрическая, а у 13,89 % выраженная эгоцентрическая направленность личности (коэффициент корреляции 36 %).

Наличие корреляционных связей говорит о наличие у подростка с выраженной эгоцентрической направленностью личности деструктивных тенденций. В свою очередь, английский социолог Г. Вильсон утверждает, что агрессивное поведением является формой невротического расстройства и может быть рассмотрено как противоположная форма по отношению к адаптивному поведению [Вильсон Г., 2000]. Адаптивное поведение – это способность человека эффективно выстраивать свои отношения с социальным окружением, характеризующееся согласованием интересов, требований и ожиданий его участников. Высокий уровень агрессивности личности влияет на социальное поведение, способствует возникновению конфронтации и конфликтов, препятствует успешной деятельности. Высокая выраженность уровня агрессивности может служить существенным препятствием личностного роста подростка [Вильсон Г., 2000, с.61].

Анализ проведенных психокоррекционных занятий, сравнительный анализ результатов, полученных с помощью психодиагностических и опросных методов, математический метод анализа и обработки данных первичной статистики, корреляционный анализ подтверждает эффективность экспериментальных занятий комплексного метода психокоррекционного воздействия для девиантных подростков.

Таким образом, можно утверждать, что при особых условиях, когда личность подростка с эгоцентрической направленностью не находит благоприятных условий для самоутверждения, ее отношение к обществу становится все более отрицательным, а к себе все менее положительным, эгоцентрическое поведение подростка трансформируется в девиантное, что может привести к существенным отрицательным изменениям в структуре личности.

Психологическими особенностями развития личности подростка в момент «критической точки развития», являются: выраженная эгоцентрическая направленность личности, гедонистически ориентированные нормы и ценности; проявление негативизма и нонконформистских установок, агрессивная направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми; склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем [Степанов, 2001].

В процессе эмпирического исследования, анализируя полученные результаты по проведенным тестам СОП, доминирующей личностной направленности (И.Д. Егорычева), результатов диагностики самоактуализации личности (А.В. Лазукин), индекса агрессивности (Басса-Дарки), методики диагностики эмпатических способностей В.В. Бойко, мы выявили следующие психологические особенности подростков первичного отклоняющегося поведения 13-15 лет: выраженная эгоцентрическая направ-

ленность личности; высокий уровень агрессивности; гедонистическая ориентация ценностей и желание манипулировать людьми в своих интересах; сниженный уровень эмпатийных способностей; плохо осознаваемая позитивная «Я»-концепция; сниженный уровень предрасположенности к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, стремления к творчеству и креативности.

Результаты эксперимента доказывают, что все указанные выше негативные моменты не являются непреодолимыми преградами на пути развития девиантного подростка.

Своевременное выявление методами психодиагностики комплекса личностных черт, предрасполагающих подростка к проявлению отклонений в поведении, их учет при разработке и реализации комплексных планов психолого-педагогической и коррекционной работы психологами, позволяет выводить большинство подростков с девиантным поведением на оптимальные для них траектории развития, формировать психологические предпосылки и осознанное стремление к трудовой деятельности.

Развивающая программа психологического тренинга личностного роста для подростков с первичными отклонениями в поведении предполагает профилактику и предупреждение отклонений в поведении подростка, коррекцию девиантного поведения подростка с целью предотвращения их закрепления и развития по девиантному типу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. М.: Когито-центр, 2000. 283 с.

2. Березин Ф.Б. Педагогическая и психологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.

3. Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности. М.: Класс, 1998. 368 с.

4. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: Академия, 1999. 456 с.

5. Психология развития. Под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. 524 с.

6. Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. 1999. № 3. С. 6-7.

7. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М.: Академия, 2001. 320 с.

STUDY OF THE PERSONAL PECULARITIES OF DEVIANT TEENAGERS, AFFECTING ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

© 2012

T.N. Prokhorova, doctor of pedagogics, professor head of pedagogics department and of subject psychology
***O.F. Rogal-Levitskaya*,** graduate student of psychology of development and acmeology department
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: deviant behavior, adaptation to professional activities, egocentric orientation of the person, empirical research, the system of psycho impact.

Annotation: The article investigates the problem of deviant behavior of adolescents, it proposes the variety of diagnostic methods that are appropriate to the nature of the phenomenon. It also reflects the identification of specific personal characteristics of deviant teenagers that influence the adaptation to the professional activities. It provides a set of techniques that can be used for studying the structural and substantive components of deviant adolescents' behaviour. The empirical research was carried out, it supports the hypothesis that the psychological condition of deviant behavior is a complex of psychological characteristics, consisting of self-centered focus and a low level of reflection.

УДК 378.851: [159.947.5]

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

© 2012

Н.И. Пустовалова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии
Д.В. Лазаренко, старший преподаватель кафедры психологии, магистр педагогики
В.Г. Пустовалова, старший преподаватель кафедры информатики и математики, магистр педагогики
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: мотивы учебной деятельности, эффективность обучения, учащиеся первого класса.

Аннотация: В процессе обучения учителя не всегда уделяют должное внимание формированию мотивации учебной деятельности учащихся. При определённой организации учебной деятельности возможно добиться развития положительной мотивации к учению. В статье показаны пути формирования мотивов учебной деятельности младших школьников при использовании специальных приемов обучения на уроках математики.

В отечественной науке учебная мотивация в основном рассматривается в рамках деятельностного подхода, в соответствии с которым в качестве её носителя выступает ученик как активный, деятельный, развивающийся субъект, а источником этой активности является окружающая среда, представляемая в виде опредмеченного человеческого бытия (Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Запорожец А.В., Зинченко В.П., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и др.). Именно деятельностный подход, отмечает И.А. Зимняя, позволил дать приемлемое объяснение наличию двойственности трактовки мотивации (ситуативное побуждение – с одной стороны, и устойчивое личностное образование – с другой) как очевидному следствию закона единства личности и деятельности [1].

В результате многочисленных отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований, затрагивающих рассматриваемую проблематику (Анохин П.К., Асеев В.Г., Вилюнас В.К., Волков А.М., Давыдов В.В., Зинченко В.П., Зимняя И.А., Иванников В.А., Ильин Е.П., Ильясов И.И., Ковалев В.И., Леонтьев А.Н., Леонтьев В.Г., Маркова А.К., Матюхина М.В., Менчинская Н.А., Мешков Н.И., Тихомиров О.К., Фридман Л.М., Якиманская И.С., Лингарт Й., А. Маслоу, К. Роджерс, Х. Хекхаузен и др.), сложилось понимание мотивации учебной деятельности как многокомпонентного и многоуровнего образования, становление которого предполагает не просто изменение отношения к учению, а усложнение структуры мотивационной сферы за счет совершенствования существующих взаимосвязей между ее компонентами и появления новых взаимосвязей [2].

В современной психологии термин «мотив» применяется для обозначения различных явлений и состояний, вызывающих активность субъекта. В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы [3].

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Понятие «мотивация», указывает И. Осипова используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности,

потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое) и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [4].

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. Иногда все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение; называют личностными диспозициями. Тогда, соответственно, отмечает Л.И. Божович, говорят о диспозиционной и ситуационной мотивациях как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения [5].

В зависимости от того, каков мотив деятельности, говорит Б.И. Додонов, она приобретает для ребенка различный смысл. Ребенок решает задачу. Цель состоит в том, чтобы найти решение. Мотивы же могут быть различными. Мотив может быть в том, чтобы научиться решать задачи, или, в том, чтобы не огорчать учителя или порадовать родителей хорошей отметкой. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить задачу, но смысл деятельности изменяется вместе с изменением мотива [6].

Мотивы оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, ребенок учится, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения [7].

Как правило, считает Р.В. Овчарова, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность. Одни из них — ведущие, другие — второстепенные [8].

Развитие мотивации, навыков учебной деятельности младших школьников раскрыто в исследованиях И.Ю. Кулагиной, С.В. Гани, Т.Г. Гаджимагомедовой и др. [9; 10; 11].

Одним из основных факторов, влияющих на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, является содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся не только в виде той информации, которую они получают от учителя, родителей, СМИ и телевидения, но и из учебной литературы. К учебной литературе можно отнести учебник по математике.

Учебник «Математика 1» под редакцией Т.К. Оспанова, К.А. Утеевой, Ж.Т. Кайынбаева, К.А. Ерешевой входит в состав учебно-методического комплекса вместе с «Тетрадью по математике № 1, 2», «Дидактические материалы по математике», «Наглядные таблицы», «Дидактические игры и занимательные упражнения» [12].

Учебники нового поколения коренным образом отличаются от ранее созданных. Содержание учебного материала по математике в начальных классах определено новой школьной программой, которая внесла немало коррективов в традиционную его модель в связи с изменениями требований к математической подготовке младших школьников, к уровню знаний, умений и навыков [13].

Для активизации учебной деятельности учащихся, развитии логического мышления в учебник «Математика 1» введены упражнения творческого характера, которые требуют неординарного, нетрадиционного мышления, внимательности и умения делать умозаключения (упражнения в зелёной рамке).

Аппарат ориентировки (условные обозначения) – обязательная часть школьного учебника, который призван помочь учителю и ученику в уяснении структуры учебника, обращении внимания на основные понятия и обозначения, обеспечении их запоминания. Цветовое оформление учебника «Математика 1» под редакцией Оспанова Т.К. помогает учителю определить требования относительно выполнения заданий и рационально их использовать на уроке:

а) красный цвет – упражнения для усвоения нового материала или связанные с новым понятием;

б) чёрный цвет – упражнения для повторения;

в) синий цвет – упражнения развивающего характера;

г) зелёный цвет – упражнения творческого характера [12].

Но для данного возраста детей, с целью формирования мотивации учения, условные обозначения целесообразно было бы ввести не в цветовом обозначении, а в виде сказочных персонажей, геометрических фигурок, предметных картинок и т.п.

Для активизации учащихся на уроке, а также в формировании мотивов учения должны быть учтены некоторые индивидуальные особенности детей с учетом восприятия информации (модальности): визуальная (зрительная), аудиальная (слуховая), кинестетическая (осязательно – двигательная). У детей в начальных классах преобладает та или иная система восприятия информации. Так, например, визуалы хорошо воспринимают материал, если он представлен наглядно, аудиалы, наоборот, предпочитают словесные инструкции, и кинестетики лучше запоминают материал, выполняя какие-либо действия.

Задания учебника по математике, учитывающие особенности восприятия информации способны предоставить учащимся возможность работать самостоятельно, что позволит им чувствовать себя более комфортно в процессе обучения.

В содержании учебника «Математика 1» под редакцией Т.К. Оспанова и др. учитываются особенности восприятия информации детей данного возраста.

Однако, анализ учебника показал, что в нем недостаточно упражнений и заданий, направленных на формирование мотивов учебной деятельности. А имеющиеся задания, не привлекают внимание учащихся, т.к. изложены сухо, в незанимательной форме. Не всё содержание учебного материала учебника направлено на устойчивую положительную мотивацию учения. Устойчивость мотивов будет непостоянная, поэтому, чтобы сохранить её, учителю необходимо применять дополнительные задания, активизирующие познавательную деятельность учащихся.

Стремление некоторых учителей, при низкой успеваемости учащихся, по какому-то разделу учебной программы до предела упрощать материал, «разжёвывать» сложные вопросы и понятия хотя и приводит к сиюминутному успеху, но делает изучение материала тягостным и нудным занятием, убивающим всякий интерес к учению.

Не вызывает сомнения и мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отметок становиться для учащихся самоцелью. Происходит сдвиг учебной мотивации самой деятельности, с её процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Что приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности и к деформации развитий личности учащегося. Поэтому в ряде стран в начальных классах отметки не выставляются.

Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный (валовой) анализ учебной деятельности учащихся, подчёркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.

Для доказательства выдвинутой нами гипотезы мы провели эксперимент в ГУ Булаевской средней школе № 3 района Магжана Жумабаева. В эксперименте участвовали учащиеся 1 «А» класс (экспериментальный) – 25 человек и 1 «Б» класс (контрольный) – 26 человек. Перед началом эксперимента было проведено анкетирование учителей начальных классов. Цель анкетирования:

1. Выяснить, учитывают ли учителя начальных классов при подборе учебных заданий по математике мотивы учебной деятельности.

2. Знают ли учителя, какой мотив является ведущим у

учащихся первого класса.

Анализ результатов анкетирования показал, что 60% учителей (18 чел.) считают, что ведущим мотивом учебной деятельности младших школьников является стремление получить отметку, 20% учителей (6 чел.) считают – игровую деятельность, 10% учителей (3 чел.) считают – мыслительную деятельность и 10% учителей (3 чел.) считают ведущим мотивом младших школьников – стремление получить похвалу учителя.

Для проведения эксперимента были отобраны группы учащихся по результатам контрольной работы (в первом классе «Определение уровня знаний учащихся») за первую четверть по математике – по 18 учеников в каждом классе: выполнившим задания на «отлично» – 5 учащихся, на «хорошо» – 7 учащихся, на «удовлетворительно» – 6 учащихся.

Эксперимент проходил в три этапа в течение второй и третьей четвертей 2011-2012 учебного года. На первом этапе мы выявили ведущий мотив учебной деятельности у учащихся первого класса и сопоставили результаты анкетирования учителей начальных классов с ответами учащихся. Была использована методика столкновения мотивов, предложенная Л.К. Максимовым. Суть её состоит в том, что учащимся предлагается выбрать и решить одно из двух предложенных заданий при соответствующей установке учителя, то есть ученик оказывается перед фактом выбора одного из двух мотивов. В процессе исследования сталкивались пары мотивов.

Мотивы: стремление заслужить похвалу учителя, стремление получить хорошую отметку.

Результаты выбора отражены в рис. 1-4:

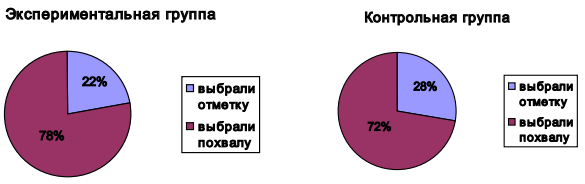


Рис. 1. Результаты столкновения мотива выбора отметки с мотивом выбора похвалы учителя

2) Мотивы: стремление получить отметку, интерес к процессу мыслительной деятельности при решении заданий.

Полученные результаты показаны на рисунке 2.

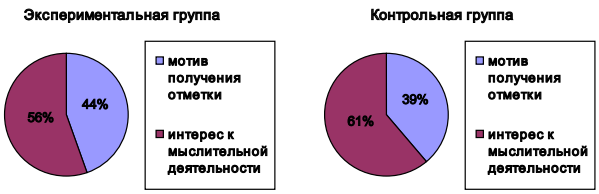


Рис. 2. Результаты столкновения мотива выбора отметки с мотивом интереса к мыслительной деятельности

3) Мотивы: интерес к мыслительной деятельности, интерес к игровой деятельности на уроке.

Результаты отражены в диаграмме на рисунке 3.

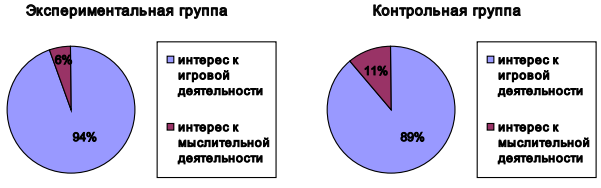


Рис. 3. Результаты столкновения мотива игровой деятельности и мотива интереса к мыслительной деятельности

Для распределения мотивов по ранговым местам мы брали только максимальные показатели каждого мотива из 4-х столкновений:

1 место – мотив к игровой деятельности;

2 место – мотив стремления получить похвалу учителя;

3 место – мотив к мыслительной деятельности;

4 место – мотив стремления получить отметку.

Обобщая полученные результаты эксперимента, можно установить распределение мотивов по ранговым местам.

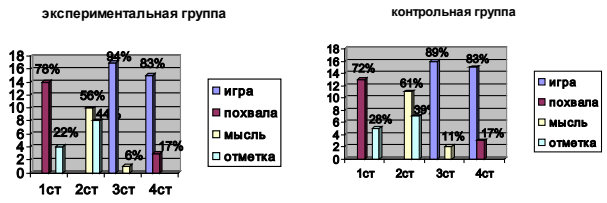


Рис. 4. Результаты распределения мотивов по ранговым местам на этапе констатирующего эксперимента

Проведя анализ результатов анкетирования учителей начальных классов с ответами учащихся, мы сделали вывод, что учителя начальных классов не знают ведущий мотив учебной деятельности учащихся, что и доказывает актуальность темы исследования.

В процессе нашего эксперимента было предложено учителю экспериментального класса использовать на уроках математики задания и упражнения игрового, занимательного, творческого, проблемно-поискового характера, направленные на формирование мотива к мыслительной деятельности и с учетом необходимости формирования других мотивов, которые были использованы на разных этапах уроков математики в течение 2-4 четвертей учебного года.

По окончании эксперимента мы проверили эффективность проделанной работы и влияние специальных упражнений и заданий, направленных на формирование мотивов учебной деятельности, на успеваемость и качество усвоения учебного материала учащихся первого класса.

Результаты исследования показали, что в контрольной группе распределение мотивов по ранговым местам осталось прежним. Игровая деятельность осталась ведущим мотивом, и потребность к ней стала выше – от 89% до 94%. Мотив стремления получить похвалу учителя остался на втором месте, но сила мотива увеличилась – от 72% до 78%. Третье место – мотив стремления к мыслительной деятельности – от 61% до 67%. Последним также остался мотив стремления получить отметку – от 39% до 33%.

В экспериментальной группе распределение мотивов по ранговым местам несколько изменилось. Мотив к игровой деятельности остался ведущим, но утратил свою силу – от 94% до 83%. На конец эксперимента второе место занял мотив стремления к мыслительной деятельности – от 56% до 78% – это результат внедрения дополнительных, от программного материала, заданий, которые повлияли на положительный мотив учебной деятельности. Утратил свою силу и мотив стремления получить похвалу учителя – от 78% до 67%. Мотив стремления получить отметку не только остался на последнем месте, но и также потерял свою силу – от 44% до 33%.

Для проверки влияния мотивов учебной деятельности на качество усвоения учебного материала, на последнем этапе эксперимента была проведена контрольная работа № 2 (определение уровня знаний учащихся), состоящая из пяти заданий программного материала, которые оценивались по 5-балльной шкале и трех заданий творческого характера, которые не оценивались.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов можно заметить существенную разницу в качестве усвоения учебного материала и успеваемости контрольного и экспериментального классах.

Таблица 1

Результаты контрольной работы № 2 в экспериментальной и контрольной группах на этапе итогового (контрольного) эксперимента

	Программный материал			Творческие задания			
	«5»	«4»	«3»	3 задание	2 задание	1 задание	не выполнили
Э.Г.	8 уч., (45 %)	8 уч., (45 %)	2 уч., (10 %)	4 уч., (22 %)	8 уч., (45 %)	6 уч., (33 %)	0 уч., (0 %)
К.Г.	6 уч., (33 %)	7 уч., (39 %)	5 уч., (28 %)	0 уч., (0 %)	2 уч., (11%)	6 уч., (33 %)	10 уч., (56 %)

Таким образом, результаты проведенного эксперимента показывают, что формируя мотив учебной деятельности учащихся первого класса на уроках математики через использование специальных упражнений и заданий, можно не только расширить круг математического познания, но и добиться высокого уровня успеваемости учащихся по предмету, что способствует эффективному качеству усвоения учебного материала,. Это подтверждают и результаты педагогического эксперимента, соответственно и выдвинутую нами гипотезу.

Чтобы достичь высоких результатов в обучении младших школьников, учитель должен постоянно формировать у учащихся мотивы учения, особенно интересы и потребности [14, 15]. Это одна из наиболее трудных профессиональных его обязанностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб.- М.: Логос, 2004. – 384 с.
2. Радугин А.А. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов – М.: Центр, 2003. – 256 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад., Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – №1. – С.12-16.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1988. – 249 с.
6. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 45-46.
7. Назаренко Г.А., Нигай Ю.Г., Журина Т.Б. Система стимулов для учащихся. Как повысить интерес к учёбе? // Начальная школа Казахстана. – 2005. – №12. – С. 18-25.
8. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 240 с.
9. Кулагина И.Ю., Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. – № 2, 2011. – С. 102-111.
10. Кулагина И.Ю., Гани С.В. Условия развития учебной мотивации в начальных классах // Психология обучения. № 2, 2011. – С. 13-23.
11. Гаджимагомедова Т.Г. Развитие навыков учебной деятельности у младших школьников //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. № 12, 2008. – С. 64-70.
12. Математика: Учебник для 1 класса общеобразовательной школы / Т.К. Оспанов, К.А. Утеева, Ж.Т. Кайынбаев, К.А. Ерешева. – Алматы, 2001. – 144 с.
13. Оспанов Т.К., Кочеткова О.В. Математика обучения математике в начальных классах по учебникам нового поколения. – Алматы: «Атамура», 2005. – 256 с.
14. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В., Пустовалова В.Г. Организация самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 87-90.
15. Кухаренко Е.В. Модели коэффициентов функции забывания // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 59-62

FORMATION OF MOTIVES EDUCATIONAL ACTIVITY FOR IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING MATHEMATICS OF PUPILS FIRST CLASS

© 2012

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology
D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of department Psychology
V.G. Pustovalova, master of education, senior lecturer of department of Informatics and mathematics
North Kazakhstan State University named M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: motives of educational activities, the effectiveness of training, the pupils of the first class.

Annotation: During training, teachers do not always pay due attention to motivating learning activities of pupils. At a certain educational activities can achieve the development of positive motivation for learning. The article shows the way of formation of the motives of the younger schoolchildren by using special methods of instruction in mathematics lessons.

УДК 378
ББК 74 022

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

© 2012

Н.Н. Пядушкина, кандидат педагогических наук, доцент, директор педагогического института
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: педагогическая деятельность, культура, культурологический подход, особенности деятельности педагога в рамках культурологического подхода.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности педагогической деятельности с позиций культурологического подхода.

В современных реалиях педагогическая деятельность занимает особое место в социуме и культуре. С точки зрения ее глубокой нравственной составляющей, это не только условие человеческой жизни, а в большей степени, мощное средство воспитания и развития личности, способной нести ответственность за культурное развитие самого себя, общества и планеты в целом.

Для определения особенностей педагогической деятельности с позиций культурологического подхода необходимо выделить особый постулат и признать, что ве-

дущей силой педагогического процесса является личность учителя, личность взрослого, воспитателя. Его характер, мировоззрение, культура, духовно-нравственный мир, знания, образ жизни, привычки, любовь к детям и своей профессии предопределяют и качество педагогической деятельности, и качество воспитания растущей личности. «Личностью является не тот человек, кто ничего не делает и не хочет делать со своим неотесанным характером и скудным духовным миром, а тот, кто творит в себе характер как подарок людям, осознает свою исключительность среди людей, творит свой духовный мир» [1, с. 85].

Прежде чем определить особенности деятельности современного педагога, обратимся к понятию «культурологический подход». В нашем исследовании, это – научное обоснование такого проектирования сущностных сил человека, развития, формирования, воспитания личности, которое опирается на достижения культуры, культурно-исторические ценности, нормы, традиции, позволяющие создавать условия социализации и стимулировать движение индивида в контексте культуры.

Структурно педагогическая деятельность (как и любая другая) может быть представлена пятью блоками, которые будучи взаимосвязаны и взаимообусловлены образуют некую систему [5, с. 26]:

1.Субъекты деятельности, т.е. участники деятельности (отдельные люди, группа людей, коллектив, общество);

2. Целесообразность деятельности, т.е. то, ради чего совершается деятельность, какие общественные и личностные потребности удовлетворяются, какие реализуются мотивы, достигаются цели;

3. Предмет деятельности, т.е. то, что изменяется, преобразуется, на что направлена деятельность;

4. Реальная обеспеченность деятельности (используемые методы, средства, способы и характер труда);

5. Результат деятельности, т.е. то, что достигнуто, какие созданы материальные и моральные ценности, какова степень соответствия желаемого и действительного.

Необходимо подчеркнуть, что выделенные структурные элементы деятельности как системы, сами по себе, вне связи с другими не являются «деятельностными». Только во взаимосвязи они образуют систему, целостность. Исключение хотя бы одного из компонентов этой системы неизбежно ведет к ее разрушению.

Характеризуя субъектов педагогической деятельности, надо сказать, во-первых, их, как минимум, два человека, один – Взрослый, а другой Ребенок (Учитель и Ученик, Воспитатель и Воспитанник).

Во-вторых, оба обладают (или не обладают) определенным уровнем культуры, развития, нравственности.

В-третьих, и тот, и другой, включены в сложные взаимосвязи культурно окрашенного взаимодействия в рамках педагогического процесса. При этом взрослый – это всегда первый (ведущий) субъект, воспитанный в культурном, личностном и в профессиональном плане, а ребенок, независимо от возраста и статуса, выступает вторым субъектом и педагогического процесса, и педагогической деятельности. С точки зрения психологии и педагогики, профессиональная деятельность учителя, воспитателя, социального педагога, любого взрослого, организующего взаимодействие в рамках педагогического процесса, детерминируется специфической деятельностью воспитанника. Его индивидуальные особенности, уровень культуры, многообразие и неординарность проявлений в конкретных ситуациях, при решении конкретных задач взаимодействия обуславливают своеобразие педагогической деятельности взрослого. Без воспитанников, как известно, нет воспитателя, без учеников нет учителя. Деятельность воспитанников, обучающихся направляет деятельность педагога, воспитателя, учителя и наоборот. Цель, предмет, средства, методы и результат деятельности педагог подбирает и реализует, исходя из цели, предмета, средств, методов и результатов деятельности воспитанника (коллектива).

Исходя из этого, **первая особенность** профессиональной деятельности педагога (учителя, воспитателя, социального педагога) в том, что она находится в прямой зависимости и обусловлена спецификой деятельности, уровнем культурного благополучия воспитанника (ученика, ребенка) и наоборот. Вне учета этой специфики происходит разрушение педагогической деятельности.

Вторым компонентом, выделенным в структуре педагогической деятельности, является её целесообразность *(лат. finalis – направленный к определенной цели), как «…* соответствие явления или процесса определенному (относительно завершенному) состоянию, материальная или идеальная модель которого представляется в качестве цели» [11,с.472].

Педагогическая деятельность как «эквифинальная» (т.е. способная достигать одинакового конечного результата в известном смысле независимо от начальных условий) система, в прямой зависимости от грамотности и педагогической культуры педагога в вопросе целеполагания и дальнейшей работы по достижению поставленной цели.

Принимая во внимание тот факт, что целесообразность, с одной стороны, носит субъективный характер, поскольку генетически связано с целеполаганием, которое является, как известно, специфической формой человеческой деятельности, включающей мыслительные процессы и предметную деятельность человека. С другой стороны, целесообразность всегда социально и культурно окрашена и объективна. Объективное значение целесообразности обусловливается содержанием реализуемых в деятельности целей, порождаемых материальными факторами. Поэтому, характеризуя целесообразность как второй компонент в структуре педагогической деятельности, необходимо понимать всю важность действующего в её структуре единства субъективного и объективного. Именно это положение лежит в основе второй особенности педагогической деятельности, суть которой в том, что потребности, цели и мотивы деятельности педагога находятся в соответствии с целями общества. Развивая ребенка, педагог приближает потребности, цели и мотивы его деятельности к личностно и общественно значимым.

С позиций культурологического подхода, педагог, как один из главных участников воспитания, призван и подготовлен обществом к реализации обозначенного личностного и общественного идеала. Общественный идеал в современном представлении не входит в противоречие с идеалами личности. По большому счету, как и во все времена, современное общество ставит задачу воспитывать совершенного, высоконравственного, благородного человека, носителя культуры (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России,2009). У педагога-профессионала этот общественный идеал, потребности, цели и мотивы профессиональной деятельности не разделимы.

В отличие от деятельности педагога, воспитателя, заявленный общественный идеал, цели, потребности и мотивы деятельности у воспитанника (обучающегося) могут не совпадать в силу возрастных или индивидуальных особенностей растущей личности или мощного влияния на ее формирование низкокачественной окружающей (в том числе и образовательной) среды. Современные дети требуют защиты от «опошляющей реальности» и «торгашеского направления» (К.Д.Ушинский). Общественная злоба, растлевающее влияние средств массовой информации, дурные зрелища и дурная музыка, насаждение пошлых чувств и мыслей, проникающих в школу, требуют от учителя, воспитателя мудрого, культуросообразного действия, способного нейтрализовать эту отрицательную эманацию, которой заполняется образовательное пространство.

Выделенное рассогласование актуализирует одну из главных задач современного педагога – совершенствование потребностной сферы ребенка в направлении к обозначенному личностному и общественному идеалу. Дети

должны преуспевать в своем духовно-нравственном становлении, в познании наук, в очеловечивании себя и окружающего мира. Чем полнее достигается это соответствие, тем выше результативность педагогической деятельности, в которой важными становятся ответы на следующие вопросы: ради чего совершается деятельность, какие общественные и личностные потребности удовлетворяются, какие реализуются мотивы, достигаются цели?

Третья особенность профессиональной деятельности педагога с позиций культурологического подхода заключается в различии и взаимообусловленности предметов деятельности каждого из ее субъектов.

В деятельности воспитанников, как известно, происходит частая смена предмета деятельности. Это зависит от того, что предмет деятельности воспитанника тесно связан с его потребностями. Круг потребностей развивающейся личности разнообразен. Ребенок познает окружающий мир, входит в мир культуры, где есть реальные предметы и явления, преобразование которых способствует (или не способствует) реализации потребностей и, вместе с тем, приобретению опыта и культуры жизнедеятельности. По мере удовлетворения потребностей происходит смена предметной направленности.

В отличие от воспитанника, в деятельности педагога всегда один предмет – деятельность его воспитанника /Л.П.Кичатинов/. Создавая условия и обеспечивая эффективность индивидуального развития личности и её культуросообразной деятельности, педагог обеспечивает и желаемый уровень развитости, воспитанности, и культуры ребенка.

При этом удовлетворяются и профессионально-личностные потребности самого педагога, поскольку им достигается поставленная цель, реализуются мотивы собственно педагогической деятельности, расширяются рамки опыта в решении педагогических задач, оттачивается педагогическое мастерство и совершенствуется культурологический опыт жизнедеятельности.

Однако высокие достижения культуры могут не войти в жизнь ребенка, не стать той силой, которая способна помочь ему «строить свою жизнь, достойную Человека» [10, с.7].

Как убедительно доказывает Н. Е. Щуркова, ребенок не может «войти в контекст современной культуры» без особой помощи педагогов, по причине того, что слишком мало времени ему дается на освоение всего многовекового культурного опыта. С этой точки зрения, педагог как человек, специально подготовленный к взаимодействию, должен ежеминутно воссоздавать культурный вариант совместного с ребенком взаимодействия с миром. Результат культурного взаимодействия в прямой зависимости от готовности педагога к воспроизводству в процессе педагогической деятельности присущего ему культурологического опыта жизнедеятельности.

Именно его усваивает ребенок, именно он (опыт) помогает ему создавать свои культурные новообразования и реализовывать потребности. Поэтому «восхождение ребенка к культуре» детерминировано многими факторами и условиями, в том числе и умением педагога в реальной ситуации определить ведущую потребность и предмет деятельности воспитанника.

Доказывая всю сложность решения этого вопроса, ученые предлагают достаточно интересные подходы к определению ведущей потребности ребенка, например, средствами музыки (Л.П.Кичатинов, Е.Н.Иноченко), силой педагогической любви (Ш.А.Амонашвили), силой познания (В.Г.Ниорадзе) и др.

Необходимо заметить, что специфика педагогической деятельности еще и в том, что предметы деятельности воспитанников выступают в ней средствами, с помощью которых совершенствуется сама деятельность и воспитанника, и педагога.

Особый путь поиска особенностей педагогической деятельности, при рассмотрении её четвертого компонента, дают осмысления положений, изложенных в трудах ведущих ученых современности, изучающих феномен педагогической культуры и индивидуальности личности педагога: Ш.А.Амонашвили [1;2], Л.А.Байкова [3], Е.В.Бондаревская [4], О.А.Лапина [7; 8] и др.

Авторы большое значение придают формированию индивидуального культурологически направленного педагогического сознания, сохраняющего ценности культуры и особенности мировоззрения современного педагога.

Ш.А.Амонашвили, воспользовавшись методом допущений, выдвигает в качестве основы гуманно-личностной педагогики (Школы Жизни) три постулата, которые позволяют сделать важные выводы, раскрывающие культурологическую направленность и педагогической деятельности, и сознания педагога:

1. Ребенок есть явление в нашей земной жизни; он родился, потому что должен был родиться.

2. Ребенок есть носитель своего предназначения, своего пути, своей миссии.

3. Ребенок есть носитель неограниченной энергии духа, «он всё может» [2, с. 15].

Выделенные допущения и выводы, по-мнению Ш. А. Амонашвили, могут быть объединены в единое понятие «духовность» и быть приняты в качестве четвертого измерения педагогического сознания. Первые три хорошо известны традиционной педагогике в аспекте материалистических составляющих воспитания. Это наследственность, стихийная среда и особо организованная культурная среда. Духовность, как четвертое измерение, есть реальность классической педагогики. Именно духовность, как четвертое измерение, ведет педагогическое сознание и выступает основной силой для культуризации педагогической деятельности. Через измерение духовности приоткрываются духовные смыслы всех поступков педагога, в том числе и в выборе реальной обеспеченности собственной деятельности и деятельности воспитанников.

В доказательство выделенных выше положений напомним, что основное содержание деятельности педагога составляют взаимоотношения с детьми разного возраста, разного уровня воспитанности и культуры. Отчетливо понимая, что культура как отражение достижений науки, как лучшие образцы социума и жизнедеятельности человека априори присутствует в каждом мгновении педагогического процесса, мы обращаем внимание на тот факт, что главная задача педагогической деятельности – культуросообразное управление и преобразование деятельности воспитанников. Важно не только то, что совершает ребенок, но в большей степени, что при нем совершают взрослые [10,с.8]. И в этой связи особое внимание уделяется применяемым в педагогической деятельности наиболее эффективным культурно насыщенным средствам.

Средствами педагогической деятельности, общеизвестно, выступают предметы и явления мира культуры. Это природа, игра, музыка, мысли, знания, стихи, сама деятельность, общение, коллектив, средства массовой информации и многое другое. Вне педагогической деятельности эти средства воздействуют на человека стихийно и результат этого воздействия непредсказуем. Они могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на развивающуюся личность. Педагогическую культуросообразную направленность любые средства получают благодаря субъектам педагогического процесса. Педагог определяет, а воспитанник принимает или не принимает средства воздействия, исходя из своих потребностей, целей и мотивов. Кроме того, действенность применяемых средств, стимулируется методами (способами), с помощью которых они (средства) предъявляются воспитанникам. Они могут активизировать деятельность личности или ее сдерживать, могут спровоцировать агрессию или доброжелательность, недисциплинированность или послушание. Показателем культуроособразности применяемых средств и методов является позитивное отношение к деятельность воспитанника. Если она целесообразна,

личностно и общественно значима, то средства педагогического воздействия достигают поставленной цели – ребенок благополучно «входит» в мир культуры.

Средства и способы педагогического воздействия находятся во взаимной обусловленности со средствами и способами, которые в своей деятельности использует воспитанник. У воспитанника они также разнообразны, как разнообразны его потребности и предметы, их удовлетворяющие. Выбор средств и способов детерминирован и уровнем воспитанности, и разнообразием труда развивающейся личности, и одновременно естественной его ограниченностью. Поэтому воспитанник непосредственно зависит от педагога, т.к. нуждается в помощи взрослого на пути обеспечения себя соответствующими средствами, а также на пути овладения методами их использования.

Среди причин естественной ограниченности можно назвать и относительно неразвитые возможности растущего человека, и функции организма воспитанника, а также возможности воспитания и меру педагогической целесообразности с позиций культуры. Однако следует подчеркнуть, эти причины не снижают значимость деятельности воспитанника, какой бы она ни была. Ее можно облегчить или усложнить, стандартизировать или разнообразить, но ничем нельзя заменить, даже трудом взрослого. Педагогическая деятельность неэффективна и бесполезна, если отсутствует культура активности, инициативы, творчества воспитанника. Поэтому в процессе педагогической деятельности стоят задачи и культурного использования средств управления, коррекции, и преобразования деятельности воспитанника, и оснащение его деятельности педагогически целесообразными орудиями труда и методами их использования. Таким образом, четвертая особенность педагогической деятельности заключена в ее реальной обеспеченности методами, средствами и способами их использования, которые культурологически выверены и соответствуют характеру труда субъектов.

Пятый компонент в структуре педагогической деятельности – это её результат.

С позиций культурологического подхода, результат педагогической деятельности в полученном продукте, в конкретных материальных и моральных ценностях, в степени соответствия разработанной идеальной модели и реально полученной действительности.

Пятая особенность профессиональной деятельности педагога в том, что результаты деятельности педагога и воспитанника взаимообусловлены, в процессе педагогической деятельности совершенствуется в плане культуры жизнедеятельности каждый из ее носителей.

Педагогическая деятельность преобразует всех участников педагогического процесса. Изменяя себя, каждый приобретает знания, умения, навыки, формирует личностные качества, развивает способности, удовлетворяет и обогащает свои потребности, реализует цели и мотивы, а значит, совершенствует мир культуры и себя в нем.

Однако каждый из субъектов педагогической деятельности стремится достичь своего результата. Ценность достигнутых результатов для педагога и воспитанника различна. Профессиональный результат педагогической деятельности – это культурный облик воспитанника. Он проявляется в его свободном жизненном выборе, в реализуемой системе ценностей, в культуросообразной социально ориентированной деятельности, а для воспитанника результат – в преобразованном предмете или явлении.

Вполне понятно, что обогащение деятельности воспитанника как субъекта самостоятельной деятельности не безгранично. Исчерпав свои возможности и обеспечив воспитаннику гарантию дальнейшего самосовершенствования, педагог должен придать иной статус своей педагогической деятельности.

Это закономерное явление. Воспитание на определенном этапе должно перейти в самовоспитание в соответствии с представлениями о культуре и ценностях жизни, которое является неотъемлемой частью жизнедеятельности каждого человека. Другой вопрос, насколько подготовлена к этому труднейшему процессу растущая личность и какими средствами она располагает? Ответ на этот вопрос в прямой зависимости от уровня педагогической культуры педагога, его меры ответственности за последствия своей педагогической деятельности, от уровня его нравственности, моральной зрелости, ценностных ориентаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш. А. Как любить детей.- М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2010.
2. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000.
3. Байкова, Л.А. Теоретические основы разработки системы педагогической подготовки и переподготовки учителей на гуманистических принципах самоопределения. //Завуч. №1,2003.
4. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. -Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000.
5. Кичатинов, Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников. – Иркутск, 1989.
6. Кичатинов, Л.П., Иноченко Е.Н. Музыка раскрывает потребности //Педагогический поиск Прибайкалья. - 1999. - №1.
7. Лапина, О.А., Пядушкина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. – М.:Издательский центр «Академия»,2008.
8. Лапина О.А. Индивидуальность учителя: проблемы становления: Монография.. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос.пед. ун-т», 2004.
9. Пядушкина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: этико-педагогическая культура: Учебное пособие.-Иркутск, изд-во Иркут, гос.пед.ун-та, 2007.
10. Щуркова Н.Е. Воспитание. Новый взгляд с позиции культуры .- М., 1997.
11. Большая советская энциклопедия. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1978. –Т.28.

THE PEDAGOGICAL WORK FROM POSITION OF CULTURAL APPROACH IN THE EDUCATION

©2012
N.N. Pyadushkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, director of pedagogical institute
East – Siberian State Academy of education, Irkutsk (Russia)

Keywords: pedagogical activity, culture, cultural approach, especialles of teacher`s activity in aspect of cultural approach.
Annotation: This article examines the especialles of pedagogical activity in aspect of cultural approach.

УДК 159.922.4

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭТНИЧЕСКОЙ АГРЕССИИ В КОРПУСЕ СООБЩЕНИЙ ПЕРМСКОГО СЕГМЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» (VK.COM)

© 2012

С.Ю. Жданова, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития
С.Л. Мишланова, доктор филологических наук, заведующая кафедрой лингводидактики
В.Б. Поляков, старший преподаватель кафедры компьютерных систем и телекоммуникаций
Е.А. Рабчевский, ассистент кафедры кафедры компьютерных систем и телекоммуникаций
Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь (Россия)

Ключевые слова: этническая толерантность, этническая агрессия, медиатексты, краевой корпус.

Аннотация: В статье рассматривается задача формирования корпуса сообщений пермского сегмента социальной сети vk.com, содержащих феномены этнической агрессии. Описывается методика создания компьютерной программы, позволяющей выявлять феномен этнической агрессии. Представлены результаты поиска феноменов этнической агрессии на страницах пермских пользователей социальной сети Вконтакте.

В настоящее время в связи с осложнением межэтнических отношений, социально-экономическим расслоением населения, проявлениями нетерпимости к человеку другой веры, этнической принадлежности особую актуальность приобретает проблема поиска способов и средств мирного и гармоничного сосуществования носителей разных мировоззрений, культур.

Особенно остро данная проблема стоит сегодня для Пермского края, поскольку Пермский край является многонациональным, в нем проживают более 123 национальностей, многие из которых официально зарегистрированы и имеют статус диаспор. Духовное опустошение, искажение ролей, переживание большинством населения в 90-годы чувства утраты, девальвации привычных ценностей вызывают глубинное чувство агрессии, которое особенно остро переживается молодежью, подростками.

Отсутствие навыков саморегуляции, адекватных способов выражения своих чувств приводят к деструктивному поведению со стороны молодежи, противоречащему нормам и правилам существования людей в обществе и наносящим существенный вред.

Агрессия молодежи может быть направлена не только на себя (различные формы аутоагрессии, рост суицидальных попыток в возрасте от 13-16 лет), но и по отношению к Другому, как представителю другой веры, этноса, культуры. Так, в исследованиях было показано, что национальность относится к числу характеристик, воспринимаемых в индивидуальности с первых секунд восприятия [4; 5; 11]. В дальнейшем данная характеристика не претерпевает изменений, является постоянным, константным признаком в процессе познания индивидуальности человека [4; 5; 11]. Одной из форм проявления агрессии выступает терроризм [3; 8]. В основе терроризма лежит искаженное изображение о другом как агрессивном объекте. Сегодня создается опасность, что молодое поколение в силу недостаточной критичности мышления, может быть подвержено внушению, негативному воздействию извне, в том числе со стороны лиц, проявляющих экстремизм.

Одним из наиболее распространенных видов молодежного экстремизма является сегодня информационный экстремизм [1, с. 52]. Информационный экстремизм – это деятельность, осуществляемая с использованием информационных технологий, сопряженная с формами социально-психического и опосредованного физического деструктивного влияния, результатом которого является достижение публично нелегитимных и противоправных целей [9, с. 52].

Активизация информационного экстремизма в глобальной сети Интернет обусловлена не только прогрессом коммуникативных и информационных технологий, развитием современных средств связи (Интернет, мобильная связь, телевидение), но и государственной политикой России, осуществляемой в 2000-е гг.

Жесткий контроль над средствами массовой информации, обусловливает рост популярности альтернативных источников информации, в частности, Интернета. Контролируя традиционные СМИ, власти вынуждают экстремистов уйти с телевидения в виртуальную сеть, где контроль минимален. В связи с этим информационный экстремизм сегодня все чаще реализуется посредством сети Интернет, находит отражение в таких элементах интернет-пространства как форумы, блоги, которые становятся особенно популярными среди молодежи, а с другой стороны, активно используются информационными экстремистами в своих целях [1, с. 52; 2; 3; 10]

Одним из важных направлений работы, служащих профилактике проявлений экстремизма и способствующих формированию толерантного сознания молодежи может служить анализ Интернет-ресурсов, в которых проявляются феномены этнической агрессии.

С целью анализа Интернет ресурсов, репрезентирующих феномен этнической агрессии, нами было осуществлено специальное исследование.

В качестве объектов анализа выступили сообщения, расположенные на страницах пермских пользователей социальной сети Вконтакте. Выбор данного источника информации был обусловлен тем, что в социальных сетях представлена информация о месте нахождения источника информации. Просматривая владельцев персональных страниц социальной сети Вконтакте, пользователь изначально может видеть место жительства интересующего его человека или группы.

В качестве методов исследования были использованы методы разметки корпуса медиатекстов, метод компьютерного контент-анализа текстов, блогов; корпусный анализ текстовых массивов на основе ключевых слов, метод моделирования.

Для выявления Интернет-ресурсов, имеющих этнически агрессивную направленность, требуется решить задачи по поиску и анализу этих ресурсов. Кроме того, необходимо определить локализацию информационного источника, которая может пониматься по-разному, например, откуда автор, или где размещается сайт, или какой регион рассматривается (упоминается) в сообщении.

Задача поиска информации в сети решается с помощью специальных поисковых компьютерных программ, которые перебирают ресурсы Интернета и заносят информацию о просканированных сайтах в базу данных поисковой системы, такие программы называются веб-краулером (или поисковым роботом, или “веб-пауком”). Краулер формирует запросы интернет-ресурсу, получает ответы от него, которые после обработки заносит в базу данных с присвоением метрики (или выделением признаков) релевантности, на основании которой можно оценить степень соответствия документа заданным критериям поиска. После занесения интернет-ресурса в базу данных последний считается проиндексированным.

Критерии и алгоритмы индексации зависят от задач, решаемых поисковой системой, и определяют вид краулера: универсальный или специализированный (тематико-ориентированный). Универсальные краулеры часто обладают избыточной функциональностью, сильно нагружают сетевые ресурсы и проигрывают специализированным по таким показателям, как время сканирования веб-

пространства, производительность обработки информации, а также возможность направленного поиска информационных источников в рамках определенного критерия значимости. При очевидных преимуществах специализированных краулеров, они имеют и существенный недостаток – для каждой специализации нужен свой поисковый робот, что влечёт значительные затраты на изготовление системы.

Эффективное решение поставленной задачи возможно с помощью специализированного веб-краулера, котрый создавался поэтапно.

На первом этапе был создан краулер, имитирующий просмотр веб-страниц реальным пользователем страницы пермского сегмента социальной сети Вконтакте. Данная программа была зарегистрирована, свидетельство № 2012614030 на поисковую систему SEUS. Краулер написан на высокоуровневом языке программирования Ruby [http://www.ruby-lang.org/en/]. В качестве СУБД (Система Управления Базами Данных) в системе был использован MySQL-сервер [http://www.mysql.com].

Созданный краулер имеет ряд особенностей. Для сканирования ресурсов Интернет краулеру требуется полностью имитировать работу реального пользователя, который использует веб-обозреватель (веб-браузер), что достигается посредством формирования определенной последовательности HTTP-запросов (HyperText Transfer Protocol (HTTP) — “протокол передачи гипертекста”), отправляемой на сервер сети. Ответы сервера, которые являются сообщениями со страниц пользователей, сохраняются краулером в базе данных. Часть страниц пользователей требуют идентификации источника запроса, для решения этой проблемы краулер авторизуется на сервере vk.com как зарегистрированный пользователь. Учитывая, что при чрезмерной активности пользователь блокируется сервером vk.com, перед переходом на следующую сканируемую страницу краулер делает паузу в 1 секунду, что заметно увеличивает время обхода веб-ресурса.

Чтобы ускорить процесс сканирования, в программе реализована многопоточность формирования и обработки запросов – при каждом обращении к серверу создается новый поток. Программа может работать в нескольких режимах: с использованием авторизации и без авторизации. Режим без авторизации используется для предварительного обхода страниц пользователей, доступ к которым открыт, что позволяет сэкономить время сканирования веб-ресурса.

В первой версии программы список пользователей был получен через синтаксический анализ (парсинг) вывода стандартого поиска vk.com/search/ (в запросе указывался город Пермь). Оказалось, что стандартный поиск vk.com/search/ ограничен выдачей в 1000 человек. Во второй версии это ограничение было преодолено за счёт того, что краулер получает список друзей пользователя, которые проживают в городе Перми, сохраняет их в базу данных и заносит в очередь для запроса, после чего процедура повторяется с каждым из новых найденных пользователей. Таким образом, удаётся выявить значительно большее количество пользователей, соответствующих кретерию поиска.

В первой версии краулера, собранная им коллекция составила 23318 сообщений 1000 человек, что занимает 9.6 MB в базе MySQL. По этим данным релевантных результатов получить не удалось (не удалось с помощью поиска по полученной коллекции найти документы, содержащие феномены этнической агрессии, в качестве поисковых запросов использовались термины из специального словаря этнической агрессии). Высказывания носили общий характер.

Во второй версии коллекция была расширена до 1152586 сообщений 63770 человек, что занимает 493.6 MB. В этой выборке была достигнута релевантность по запросам – терминам словаря этнической агрессии. Были найдены лица, публикующие видео с убийствами и расправами, демонстрацией оружия, съёмками избиений в Перми, нацистскими жестами на фоне живого огня и т.д.

На втором этапе, полученный корпус индексируется системой полнотекстового поиска Sphinx [http://sphinx-search.com]. В результате чего к корпусу добавляется индекс, который с помощью системы Sphinx позволяет очень быстро осуществлять полнотекстовый поиск по всем сообщениям корпуса.

На третьем этапе формировался специальный словарь терминов, употребление которых в документе может свидетельствовать о феноменах этнической агрессии. Проводился поиск каждого термина словаря в полученном корпусе, полученные результаты вручную ранжировались экспертом на предмет наличия в документе феноменов этнической агрессии. Таким образом, термины словаря были отсортированы по уровню корреляции наличия в документе термина словаря и наличия в документе феноменов этнической агрессии. Далее релевантные документы анализировались экспертами, и в них выделялись новые термины, которые можно было занести в словарь. Такая последовательность действий повторялась несколько раз, в результате чего была получена актуальная версия словаря.

При формировании пула запросов краулер использует данный словарь. Применительно к предметной области экстремизма, запросы могут использоваться для выявления принадлежности к организации, быть религиозными и национальными (ислам, мусульмане, чеченцы, кавказцы), содержать жаргонизмы (хач, зиг, коловрат), включать лозунги (слава Руси, бей жидов). Анализ сформированного корпуса позволяет расширить пул запросов краулера новыми терминами и жаргонизмами, полученными из текста.

Сообщения, полученные с применением поиска по терминам из словаря могут носить нейтральный оттенок, это происходит, например, при цитировании новостей, пересказе анекдотов или при использовании ключевых слов в любом не экстремистском контексте. Максимально релевантными (по соотношению количества экстремистских высказываний к общему количеству высказываний) оказываются специальные слова, используемые только в экстремистской среде.

Ниже приведен список некоторых терминов словаря, ранжированный по уровню корреляции с феноменами этнической агрессии:

52,6% Зиг - 20 / 38
44% Хач - 4 / 9
33% Бритоголовый - 2 / 6
33% Коловрат 2 / 6
20% Слава Руси - 2 / 10
13,7% Национализм - 4 / 29
11% Чеченцы - 2 / 18 + новости (5) как чеченцы русских убивают
6,1% Кавказцы - 3/49 но 90% отрицательные новости
4,3% Ислам - 1 / 23 + новости
3,7% Мусульмане 2 / 53

Здесь в процентах и в виде простой дроби указано соотношение релевантных документов к общему количеству документов, содержащих данные термины.

Составление словаря-глоссария терминов этнической агрессии имеет важное методологическое значение, поскольку позволяет оптимизировать представления о данной предметной области посредством применения онтологического инжиниринга и составления онтологий. Онтологии, или иерархические концептуальные структуры, которые формируются аналитиком на основе изучения и структурирования протоколов извлеченных знаний и документации считаются ведущей парадигмой структурирования информационного контента (Гаврилова 2003; Гаврилова, Хорошевский 2001). При этом онтология как концептуальная модель предметной области, состоит из иерархии понятий предметной области, связей между ними и законов, которые действуют в рамках этой модели. В ходе создания онтологии все понятия предметной области делятся на классы, подклассы, экземпляры.

Экземпляры могут быть как у класса, так и подкласса и описываются они фреймом (Минский, 1979). Разработка онтологий, таким образом, включает методы извлечения знаний и алгоритмы категоризации и структурирования (образование концептов и выявление связей). Иными словами, сначала на основе глоссария предметной области устанавливаются связи между понятиями глоссария и производится их визуализация, производится категоризация понятий и формирование мета-понятий, границы онтологии. После этого происходит выделение классов, организация их иерархии классов и формирование фреймов для описания классов, подклассов, экземпляров через определение слотов, т.е. свойств. В конечном итоге происходит определение значений, что создает предпосылку для последующей систематизации репрезентации знаний в виде семантических сетей, тезаурусов и т.п. Принимая во внимание итеративность формирования онтологий, особую актуальность приобретают такие методы онтологического инжиниринга, которые репрезентируют динамику концептуализации и вариативность онтологии.

В нашем исследовании на основе итеративно расширяющегося глоссария этнической агрессии была построена онтология, или модель предметной сферы «экстремизм», более подробное обсуждение которой представлено в (Мишланова, Куприянычева 2012) [8].

Полученный таким образом, словарь можно будет использовать для поиска ресурсов, содержащих феномены этнической агрессии, не только в социальных сетях, но и в любых других ресурсах.

Решение данной задачи позволит контролировать распространение нежелательной информации, выявлять центры распространения нежелательной информации, выявлять опасных потенциально опасных пользователей и групп, собственно находить информацию, способную помочь при борьбе с этнической агрессией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асатрян Б.А. Информационный экстремизм как технология влияния на современные политические процессы/Технологии формирования толерантного сознания и профилактика проявлений экстремизма в молодежной среде //Материалы Всероссийской молодежной научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург, 4-5 мая 2012. С. 51-54.

2. Глухарев Д.С. Борьба с экстремизмом в современном медиа пространстве // Материалы конференции: «Феномен экстремизма и ксенофобии в современной России: факторы генезиса, пути и способы противодействия 9-10 декабря 2010» / редкол.: Л.В. Карнаушенко (отв. ред.), Е.О. Кубякин, Е.М. Куликов, В.Н. Ракачев. Краснодар, 2010.

3. Жданова С.Ю., Мишланова С.Л., Поляков В.Б., Кильченко О.И. Влияние текстов, репрезентирующих феномены этнической агрессии и этнической толерантности, на реципиентов, относящихся к различным этническим группам/ психологическая наука и практика: современное состояние и перспективы развития: Материалы II Форума психологов Прикамья (Пермь, 1-2 ноября, 2012г.). Пермь, 2012 г. С. 56-60.

4. Жданова С.Ю., Нахтарова Э.Е. Восприятие индивидуальности человека на видеозаписи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4.

5. Жданова С.Ю., Поляков В.Б., Нахтарова Э.Е. Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. №2. С. 115-117.

6. Жуков Д.Н. Молодежь и интернет-форумы: некоторые особенности взаимодействия // Материалы конференции: «Феномен экстремизма и ксенофобии в современной России: факторы генезиса, пути и способы противодействия 9-10 декабря 2010» / редкол.: Л.В. Карнаушенко (отв. ред.), Е.О. Кубякин, Е.М. Куликов, В.Н. Ракачев. Краснодар, 2010.

7. Курячий С. И.: Влияние установок личности на восприятие другого человека // Вопросы психологии №6, 83, стр. 105-109.

8. Мишланова С.Л., Куприянычева Е.А. Особенности репрезентации концепта терроризм в англоязычном дискурсе новостей Интернет-ресурсов /Филологические заметки: сб.науч. тр. В 2-х т. Вып.10. Т.2. Пермь – Лбляна:Изд-воПерм. Гос. Нац. Иссл. Ун-та, 2012. С.265-267.

9. Салимовский В.А., Ермакова Л.М. Экстремистский дискурс в массовой коммуникации РУНЕТА /Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Вып. 3 (15), 2011. С.71-80.

10. Чупров В.И., Зубок Ю.А. Молодежный экстремизм: сущность, формы проявления, тенденции. М., 2009.

11. Zhdanova S. The image of the future of the Russian, British and Americans /30 International Congress of Psychology, 22-27 July. Cape Town. Souf Africa. 2012

Исследование поддержано РГНФ (проект № 12-16-59015 а/У)

FEATURES OF A REPREZENTATSIYA OF ETHNIC AGGRESSION IN THE CASE OF MESSAGES OF THE PERM SEGMENT OF A SOCIAL NETWORK OF VKONTACTE

© 2012

S.U. Zhdanova, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the Department of Psychology of Development
S.L. Mishlanova, doctor of philological sciences, professor, head of the department of Lingvodidactics
V.B. Polyakov, senior lecturer of the Department of the Computer Systems and Telecommunications
E.A. Rabchevsky, *assistant* of the Department of the Computer Systems and Telecommunications
Perm State National Research University, Perm (Russia)

Keywords: Ethnic tolerance, ethnic aggression, media texts, regional case

Annotation: This paper deals with the formation of the body posts Permian segment of social network vk.com, contain the phenomenon of ethnic aggression. Describes how to create a computer program that allows to detect the phenomenon of ethnic aggression. The results of the search of phenomena of ethnic aggression in the pages of the Permian users of the social network "Vkontakte".

UDC 908: 94(5)"04/14"

СУЩНОСТЬ РЕЛИГИИ БАБЕКА И ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

© 2012

Р.Б. Рази, докторант кафедры философии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: Бабек, аббасидские халифы, религиозные доктрины ислама, движение бабекидов.

Аннотация: История свидетельствует о том, что принятие народа Азербайджана ислама был единственным способом освободиться от гнета тиранической правящей власти. Религиозные доктрины ислама был настолько обоснованными, что аббасидские халифы были не в состоянии противостоять им. Наличие гробниц потомков имама во многих регионах Азербайджана является очевидным свидетельством преданности им в первые века принятия ислама; этот регион была для них убежищем. Правящая власть во все времена с помощью наемных правителей и придворных историков создавала определенную идеологию с тем, чтобы оправдать гнет и убивать противников для достижения своих интересов. Бабек и его последователи были мусульманами и во время его двадцатилетней кампании не убивали, не нападали на другие страны, просто защищали свою жизнь, честь и имущество.

Introduction: if we want to express fair and without previous mentality we should exactly survey events and issues of that time and afterwards have comment about it. Abbasian government came to power with slogan of "All-Reza men Ale-Mohammad." And stabilized their government with demagoguery and afterwards repeated the crime of Bani omaya in the name of religion. It is so that their own people were satisfied of Bani Omaya government and the poet says:

"I wish that returned injustice of Marvanian and went justice of Abbasian to hell. Hence Abbasian slaughtered all their opponents like household of prophet peace be upon him, sadat Alavi, mavalian and … with unrealistic accusation such as Heretic Qrmty, pagan…. one of the tough and resistant opponents were Azerbaijan people which continued their struggles and oppositions during the governments of Abbasids. The Azerbaijan that accepted Islam after caliphate of Omar. Over more than two centuries passed from conversion of Islam in region of Azerbaijan but the time governments did not hesitate to plunder the wealth and honor and suppressed any disagreements and struggles with religious nature and for justifies their actions worked with court scholars and hired historians. Historians such as Tabbari, Dinwari, Khwaja Nizam Al-Mulk and Almaany and … to illustrate and validate against the time caliphate and antagonist of God, Khorami, Mazdak, followers and while with testimony of History, the majority of rebels were Muslim or newly Muslim. In majority of resources the name of Babak's father is mentioned "Abdullah" in testimony of Historians in that time recited Azan and Quran were building mosque.

As is said, there are different opinions we there Babakian were Muslim or not?

It is obvious that after defeat of the Sassanid of the neighboring Arabs and domination of them outside of peninsulas and new conditions was ruled in communities were dominated by Arabs.

1- Combat failed forces- which were captured- settled with the acceptance of Islam in Iraq.

2- After the conquest of Iran, Iraq became a center of the regions political, military and commercial and resulting in increased migration to the region.

The social and economic conditions of new society made extreme differences of class between Arabs and other nations which where against the teaching Quran.

At that time the various riots happened there were oppressive conditions in Iraq especially after martyrdom of Imam Ali and Imam Hossein and many immigrants and indigenous people were forced to exile. The time government to suppress his opponents amputated disrespect titles such as renegade, irreligious, pagan…

Azerbaijan uprising headed by Babak was one of revolts which and disturbed the Abbasids pacification and they were forced to use suppression to defend faith, religion and by misusing such things to fulfill their goals.

It seems that Abdollah the Babaks father who from all sources listed in Madaen not excluded above and maybe was one of the Azeri migrants who returned to his motherland, after worsening the conditions in Iraq. With this explanation we can say: Hassan or Hossein the name that was Babak's surname (Asan in Turkish) Abdollahs son was shiatte.

To more clarification the subject and proof of the above, we mention reasons for being Muslim Babak.

1. In most sources Babak's name is Hassan or Hossein and his father's name is Abdollah which they are Islamic name.

2. The time of Babak, the mosques were built and Quran recited there [2]

3. Sometimes among all the insults, defamation and accusable, some facts is written by the same authors can sciously among them. Ibn Hawgal wrote: Khorramian built mosques and called to pray in mosques and children were trained Quran.

"Khoramiye which are followers of Babak are reciting Quran" [3]

Stakhri writes: "in kHoramias mosques Quran is recited."

Shahrestani has written: "Baba kian believe in prophets, despite of different religious and the one spirit, and who ever believes in religion, if hopes reward and have fear of punishment he would be on the right place… [4] or in antithesis contents, in Al-farg Bayn Al-Ferag…

"… In their mountain have built mosques for Muslims and they say prayers and learn Quran to their children."[5]

Here is the question, if Babakian, Mazdaki or Khorami or Ebahiya, were propagator of sharing in woman or property, so why they have built mosques and have learnt Quran.

Khwaja Nizam Al-Mulk Almost two centuries after Babak, was minister of the seljuks, in his book (siyar al-moluk or Siyasat name) ascribed Babak and his followers Fatemi (the branch of Ismailia) who were against of Seljuk government. [6]

Although the acceptance of the theory contemplation, but according to Mr. Razavi's contents, it seems that there is relationship between them and Babakian who belonged to seven Shia Imami. [7]

Mr. K. Matazed says in confirming above: one of the contemporary scholars told me that Babak might personally be Shia. [8]

4. Yaghout Hemavi (Died 626 AH) in Mojam Al Baldan, vol 1, p 163 writes "Baz is the city which Babak has risen and there people are waiting Emam Mahdi. [3]

5. It seems if Babakian weren't Muslim or Shia while them waiting savior who has same name of prophet.

6. Some consider Babakian, pagans and enemies of Islam, because believed that they stood in front of the army of Islam and stopped spread of Islam in Azerbaijan. But we should know Abbassian forces were one's who usurped right of prophets children and in the name of Islam they were violated people's rights.

Azerbaijanis love to the family of the prophet was so much that began to advocate Emam Ali and one of them "Moslem Ibn Osaje Azerbaijani was so loyal to Emam which in most of the time called him "brother".[9]

7. If Azerbaijanis Turk resident in Iraq in 60 AH weren't Muslim, and devotee of Emam Hossein so why they risked their lives and were attempting Imam-Hossein's revenge?

Among them is Abas Bazayy Azerbaijani who was killed in support of Moslem Ibn Aghil, Emam Ehossein emissary.

[10]

8. Existence of cities of villages in Azerbaijan especially in “Arshaq” with Islamic names and existence of Holy shrines who have migrated for the Ummayad and Abbassid oppression and cruelty and Muslims of Azerbaijan’s area accepted and protected.[11]

9. When Esa Ibn Maryam form Baghdad’s people, is selected caliph’s war officer with Babak and he defeated him then escapes, when ask him where are you going? Says: I’m afraid of war with Muslims. [3]

10. Khwaja Nizam al-Molk writes in his book: “their blessing on Mahdi Ibn Firooz” however the word (salavat) means peace and blessing and most of the time this word (salavat) is used for Mohammad, is the question who does not know Mohammad and his family, why uses this word?

11. Author of “akhbar-al-Taval” quoting Amir Ibn Hebab, who was refugee to Mokhtar’s Corps from Sham’s army that in meeting with “Ebrahim Ibn Malk” commander of Mokhtar’s army said to him:

When I got into your camp, my sorrow intensified because I did not hear any Arabic word. [12]

For this reason in Mokhtar rebellion, different types of financial and spiritual assistance came from Azerbaijan. For rebellion after they failed revolt of Mukhtar a group of Azerbaijani activities were forced to return to their homeland for fear of Umayyad, to arrange subsequent rise of Babakian.

12. There are other reasons that shows Babakiyan were “Gholat Shia”. Baghdadi one of the tough enemies of Babakian in his book “Alfarg Bayn Al-ferag” confesses that among followers of Babak were Muslims who had freedom in religious ceremonies and even Babakian helped them to build mosques.”[13]

13. Refusal to submit to oppression, have tough conditions, sacrificing the live, property and family to keep the purpose, stand against the oppression of tyrants and prefer death to humiliation life… just and just comes from those who believe in their purpose strongly.

Result

Many explicit historical reasons showed that Azerbaijan’s nation initially converted to Islam cause it was only way to emancipated from the oppression of tyrannical kings.

The religious doctrines of Islam were so well-founded that Abassid caliphs were not able to confront in the name of Islam. With them Tomb descendants of Imam everywhere of Azerbaijan is apparent reson for devotion of them in the first centuries and this region was haven for them. The time government always by using mercenary leaders and court historians which were reference to justify suppression and kill opponents to achieve their interests. As khavarej accused Imam Ali to not obeying God’s sentence or Yazid followers called Emam Hossein henetic… as result we conclude that Babak and his followers were muslim and during his twenty-year campaign have done no murder and not attacked other lands, just defended their lives, property and honor.

RESOURCES

1. In most sources, except in cases, Babak’s father name is written “Abdollah”, among them Al-farg Bein Al feragh. History of Islamic sects by Abu Mansur Abd Ighader Baghdadi, translated by M.J. Mashkur, Eshraghi press 4th ed, p 192. Babak’s father name is “Ebrahim” (… until Babak and his brother Eshagh Ibn Ebrahim arrested) as you see Babak’s brother’s name is written Eshag it seems, it is anachronism.

2. Ibne Hugel, “Surato Arz”. Translated by Dr G.Shoar, Amir Kabir press, Tehran, 1987, 2th ed, p166. And Yagut Hemavi and Al-Farg Bein Al-ferag, Baghdadi Abu Mansur Abdo Alghaher, “Mogam Alboldan”. Translated Dr.M.J Mashkur eshraghi press, 4th ed, p 192. And Abne Nadim “Alfehrest”.

3. Al-farg Bayn Al-ferag, history of Islamic sects, Baghdadi, translated Dr.M.J Mashkur, Eshraghi press, 4th ed, p 192. And “Iran in Surat Alborz” Itinerary, translated by Dr.Gh. Shoar. Amir Kabir press, Tehran, 1987, 2th ed, p116.

4. Sorkh Jamegan Namad Pushan Abuzar Vardasbi, Peyvand press, Tehran, 1978, p 20-21.

5. Special book for Babak, Akhtar press, 2002, Tir month, p 12.

6. Political and religious movements in Iran, vol.1, (the beginning of Islam to Safavid period) by A.Nabiee, Firdausi Mashhad Un press, Mashhad, 1998, 1th ed, p 56.

7. Babak and historical review, R. Razavi Amin Azerbaijan press, Tabriz, 2001, 1th ed, p 160.

8. Babak V Jonbesh Sork Jamegan, Kh. Matazed, Jahane Moaser press, Tehran, 1993, 1th ed, p 144.

9. Idem Siyasat name, Khaje Nezam Al Molk, Hubert Dark book publication, Tehran, 1961, p 290-291.

10. Emam Hossein and Iran, Kurt Frisher, translated by Z.Mansuri, Javidan press, 1998, 13th ed, p 104.

11. Khiyav Gomshode, S.Nobakhti, Gu press, 2001, 1th ed and Babak, Sabalan and Meshkin M. Ashna Ashari.

12. Akhbar Al Tavil, Abu Hnife Dinvari, translated by M.Mhdavi Damghani, Ney press, Tehran 1942, 4th ed, p 339.

13. Idem Al Farg Bein Al ferag, Abu Mansur Baghdadi, 1th ed., translated M.J. Mashkur, p203.

WHAT WAS THE RELIGION OF BABAK AND HIS FOLLOWERS

© 2012

R.B. Razi, doctoral student in philosophy
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: Babak, the Abbasid caliphs, the religious doctrine of Islam, the babek’s movement.

Annotation: About belief and religion of Babak and his follower’s different opinions have been expresses. Some have announced them Khorami and some Muslim and even shia. Without prejudice and with the fair truth will be revealed.

УДК 378.4

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

© 2012

С.Г. Разуваев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы
Пензенская государственная технологическая академия, Пенза (Россия)

Ключевые слова: профессиональная социализация, уровни профессиональной социализации, условия профессиональной социализации, этапы и критерии профессиональной социализации.

Аннотация: В статье рассматриваются такие составляющие процесса профессиональной социализации будущих специалистов технического профиля в условиях многоуровневого образовательного комплекса, как: уровни системы профессиональной социализации обучающихся; условия эффективности профессиональной социализации в условиях МОК; этапы и критерии профессиональной социализации будущих специалистов технического профиля в условиях МОК.

Различные аспекты профессиональной социализации уже долгое время рассматриваются в социологии, педагогике, психологии, других отраслях человекознания.

Предметом нашего исследования является процесс профессиональной социализации будущего специалиста в многопрофильном образовательном комплексе техниче-

ского профиля.

Многоуровневый образовательный комплекс (МОК) – это открытая многофункциональная образовательная система, интегрирующая учреждения профессионального образования и образовательные подразделения разного уровня с преемственностью и взаиморазвитием в содержании и технологиях образования при реализации вариативных образовательных программ начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования и дополнительного профессионального образования [1].

Профессиональная социализация рассматривается нами как развитие и самореализация человека в процессе усвоения и воспроизводства профессиональной культуры [2].

Исследование профессиональной социализации будущих специалистов технического профиля в условиях многоуровневого образовательного комплекса невозможно без моделирования этого процесса.

Моделирование, будучи ключевой технологией исследования сложных систем, функционирующих под воздействием большого числа внутренних и внешних факторов, в педагогике представляет собой качественное и количественное описание структуры и свойств педагогических объектов. К педагогическим моделям предъявляются требования ингерентности (согласованность создаваемой модели со средой, в которой ей предстоит функционировать), простоты (доступность идей, заложенных в модели, каждому субъекту, участвующему в ее реализации), адекватности (возможность с помощью модели достичь поставленной цели в соответствии со сформулированными критериями).

При построении модели профессиональной социализации необходимо выявить и описать следующие ее составляющие: уровни системы профессиональной социализации обучающихся в МОК; уровни системы профессиональной социализации обучающихся в учебно-профессиональной деятельности; комплекс условий эффективности профессиональной социализации; этапы профессиональной социализации и их содержания; критерии профессиональной социализации будущих специалистов.

Предлагается следующая иерархия уровней системы профессиональной социализации обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе: система профессиональной социализации обучающихся на уровне многоуровневого образовательного комплекса в целом; система профессиональной социализации внутри структурных подразделений МОК, реализующих программы разных уровней (НПО, СПО, ВПО, послевузовское и дополнительное профессиональное образование); система профессиональной социализации на уровне образовательных подразделений (факультетов, центров, отделений), входящих в МОК; система профессиональной социализации на уровне интегрированных образовательных программ; система профессиональной социализации на уровне предметных областей; система профессиональной социализации на уровне личности обучающегося. Иерархические связи названных уровней основаны на принципах системности, маневренности, дополнительности. Интеграция уровней профессионального образования рассматривалась в процессе моделирования не просто как их суммирование, а как единство, целостность, обладающая общим функциональным качеством.

В уровнях профессиональной социализации будущих специалистов в важнейшей составляющей образовательного процесса МОК – учебно-профессиональной деятельности можно выделить содержательную и организационную основу: уровень образовательного комплекса: интегрированные образовательные программы – образовательные учреждения; уровень структурных подразделений: основные и дополнительные образовательные программы начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования – филиалы, колледж, техникум, училище, факультеты; уровень предметных областей: учебные дисциплины, циклы дисциплин – кафедры, отделы, центры, отделения, методические комиссии; уровень личности, интегрирующей в себе обе эти основы.

В ходе исследования выявлен ряд условий эффективности профессиональной социализации будущих специалистов в условиях МОК. Определяющим, генеральным условием успешности профессиональной социализации студентов МОК является педагогически целесообразная амплификация их деятельности, общения и самосознания. Реализовать это определяющее условие призван комплекс частных взаимосвязанных условий: 1) достижение высокого уровня интеграционных процессов, состояний и свойств в образовательном процессе МОК; 2) преемственность содержания, форм и методов профессиональной социализации на всех уровнях профессионального образования; 3) организация воспитательного пространства МОК с акцентом на профессионализации студентов; 4) утверждение концепта соподчинённости профессиональной и культурной социализации; 5) широкое внедрение информационных технологий в образовательный процесс МОК; 6) интегрированная система управления и самоуправления в многоуровневом образовательном комплексе; 7) оптимизация социально-педагогического и психологического сопровождения профессиональной социализации студентов; 8) реализация компетентностного подхода к профессиональной социализации на основе интегративных процессов в системе МОК.

Профессиональная социализация личности – длительный процесс, протекающий поэтапно; на каждом из этапов происходят конкретные преобразования в профессиональных и личностных качествах обучающихся.

Проведенное исследование позволило выделить следующие этапы профессиональной социализации и их содержание:

I этап – осознание личностью «запускающей» роли образования в формировании профессиональной и жизненной карьеры; активизация стремления к самоутверждению в образовательной деятельности; формирование способности к рефлексии своих возможностей в процессе профессионального обучения;

II этап – формирование реалистичного представления о профессии, понимания социальной значимости избираемой профессии; активизация субъектной позиции в решении задач профессионального образования; начало смены познавательной мотивации на профессиональную;

III этап – актуализация личностного смысла профессиональной деятельности; развитие субъектности и автономности студента в профессиональной подготовке; приобретение рефлексии практического опыта в выбранной сфере труда во время практики;

IV этап – интенсификация освоения специальных и профессиональных умений; становление чувства уверенности в себе в выполнении будущей профессиональной деятельности; продолжение формирования и утверждения профессионально-ценностных ориентаций;

V этап – готовность к продуктивному исполнению многообразных функций на уровне специальности; сформированность ценностно-смысловой стороны профессиональной социализации; стремление к профессиональному успеху; готовность к профессиональному саморазвитию.

Успешное прохождение всех этапов, появление в личностной структуре новообразований, присущих каждому этапу, должно привести в конечном итоге к появлению интегрального качества будущего специалиста – социально-профессиональной компетентности.

Выделенные этапы не привязаны к традиционной «пятилетке» очной формы обучения, существовавшей до недавнего времени. Их прохождение зависит от выбранного конкретной личностью образовательного маршрута в рамках многоуровневой подготовки. Задача педагогического сопровождения – отслеживать актуализацию тех или иных личностно-профессиональных новообразований в соответствии с данным образовательным маршрутом и, при необходимости, осуществлять педагогическую поддержку

для их актуализации у личности.

Сложная структура *профессиональной социализации личности* обусловила комплексный характер критериального аппарата оценки ее эффективности. *Критерии успешной профессиональной социализации разделены нами на три блока: учебно-профессиональные, социальные и личностные.*

К *учебно-профессиональным критериям отнесены:* познавательная и профессиональная мотивация; владение содержанием образования; знание инструментальных основ профессиональной деятельности; сформированность профессиональных компетенций.

Группу *социальных* критериев составили: соответствие требованиям общества к специалистам данного профиля; сформированность качеств специалиста с социально-гражданской ориентацией; достаточный для выполнения профессиональных функций уровень общей культуры; адекватность взаимодействия человека с другими людьми, коллективом. В комплекс *личностных* критериев включены: сформированность мотивационно-ценностных основ профессиональной деятельности; базовые элементы профессиональной идентичности; удовлетворенность сделанным выбором, процессом получения профессионального образования и в дальнейшем (проспективная рефлексия) – своей профессиональной жизнью; готовность к профессиональному саморазвитию. Моделирование, будучи ключевой технологией исследования сложных систем, функционирующих под воздействием большого числа внутренних и внешних факторов, в педагогике представляет собой качественное и количественное описание структуры и свойств педагогических объектов. К педагогическим моделям предъявляются требования ингерентности (согласованность создаваемой модели со средой, в которой ей предстоит функционировать), простоты (доступность идей, заложенных в модели, каждому субъекту, участвующему в ее реализации), адекватности (возможность с помощью модели достичь поставленной цели в соответствии со сформулированными критериями).

При планировании и проведении экспериментального исследования *эти критерии были положены в основу* диагностических процедур, сопровождающих педагогически управляемый процесс профессиональной социализации будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация личности в условиях многоуровневого образовательного комплекса: Монография. – Пенза: Пензенская государственная технологическая академия, 2012. – 179 с.

2. Разуваев, С.Г. Профессиональная социализация и профессионализация в системе высшего образования // Alma mater (Вестник высшей школы).2012. № 4. – С. 25-28.

PROCESS SIMULATION STUDY OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF FUTURE TECHNICAL SPECIALIST IN A MULTI-LEVEL EDUCATIONAL COMPLEX

© 2012

S.G. Razuvaev, candidate of pedagogical sciences, associate professor to sub-department of pedagogy and psychology of higher school
Penza State Technological Academy, Penza (Russia)

Keywords: professional socialization, the levels of professional socialization, the efficiency conditions of professional socialization, the stages and criteria of professional socialization.

Annotation: Professional socialization of future technical specialists in the multi-level educational complex is presented in this article. The author characterizes the levels of professional socialization system and the efficiency conditions of professional socialization in the multi-level educational complex. The author also gives the definition of the stages and the criteria of professional socialization of future technical specialists in the multi-level educational complex.

УДК 372.1

ОРИЕНТАЦИЯ НА ВЗРОСЛОГО КАК УСЛОВИЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2012

Д.Ф. Рахимова, специалист по работе с детьми
Центр раннего детского развития ООО «Бэби-Клуб», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: полоролевая идентификация, подражание, ориентация на взрослого, дети, проектная деятельность.

Аннотация: Гуманистические преобразования, происходящие во всех сферах нашего общества и российском образовании, актуализируют потребность в переосмыслении сущности процесса воспитания, поиске новых подходов к воспитанию дошкольников, способствующих наиболее полному развитию детей, в том числе и как представителей определенного пола, т.е. способствующих полоролевому развитию.

Актуальной *задачей* современной системы образования, начиная с дошкольной ступени, является воспитание поколения людей с адекватным восприятием смысла собственного и противоположного пола. Однако в настоящее время в связи с кардинальными экономическими, политическими, социальными изменениями традиционная система взаимоотношений полов и связанная с ней дифференциация половых ролей переживают трансформацию: происходит ломка традиционных полоролевых стереотипов и частичное оформление новых культурных идеалов мужественности и женственности. Содержательно они отражают социокультурную динамику развития общества в направлении от нормативности к вариативности и индивидуализации. Наборы мужских и женских качеств более не противостоят друг другу, между ними почти нет границ, они взаимопереходят и обогащают друг друга. Современная ситуация требует от девочки проявления не только традиционно женских качеств (мягкости, женственности, заботливого отношения к окружающим), но и решимости, инициативности, умения отстаивать свои интересы и добиваться результата. В мальчиках ценятся не только мужские качества, но и терпимость, отзывчивость, умение прийти на помощь. Современная психосексуальная культура неоднозначна и противоречива. В этой ситуации организованному полоролевому развитию ребенка не только в семье, но и в дошкольном учреждении, в котором он проводит большую часть времени, придается серьезное значение.

Применительно к дошкольному возрасту в отечественной психологии и педагогике принято оперировать терминами «полоролевая социализация» (И.С.Кон, Т.А.Репина, Л.И.Столярчук, М.А.Радзивилова), «полоролевое воспитание» (В.Е.Каган, Я.Л.Коломинский, Е.А.Конышева, М.Х.Мелтсас, Н.Е.Татаринцева), «полоролевое развитие» (Л.В.Коломийченко, О.В.Прозументик). Анализ содержания данных понятий позволяет установить между ними взаимосвязь. Полоролевая социализация рассматривается как процесс общего и полоролевого развития, обусловленный конкретными социальными условиями, в ходе которого происходит усвоение в соответствии с полом

социальной роли мужчины и женщины, формирование потребностей, интересов, ценностных ориентации и определенных способов поведения, характерных для того или другого пола в рамках данной культуры [1]. Одним из факторов полоролевой социализации, который позволяет сделать процесс полоролевого развития целенаправленным, является полоролевое воспитание (И.С.Кон).

Ученые (Л.В.Коломийченко, О.В.Прозументик и др.) отмечают, что процесс полоролевого развития ребенка начинается с пренатального периода. Ребенок становится объектом и субъектом полоролевой социализации с того момента, как родители узнают пол будущего малыша. Генитальная внешность плода задает взрослым определенную программу реагирования [2].

К полутора годам формируется первичная половая идентичность, в основе которой лежит знание своей половой принадлежности на номинативном уровне. Не выделяя себя среди других и не называя себя «Я», ребенок уже знает, кто он – мальчик или девочка, ориентируется на требования соответствующей половой роли (предпочтения в одежде и игрушках для своего пола, подражание в манере поведения).

К младшему дошкольному возрасту ребенок овладевает категорией «Я», которая сливается с осознанием своей половой принадлежности, то есть формируется базовая половая идентичность. Полоролевые представления и предпочтения неустойчивы. Лишь немногие дети этого возраста могут мотивировать свои ответы и рассказать о различиях полов.

Многие исследователи (А.И.Захаров, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова, Т.А.Репина) считают, что в 4-5 лет осуществляется половая идентификация ребенка с родителями своего пола, далее она приобретает характер ролевого соответствия. Ролевая идентификация раскрывается, как способность ребенка воспроизводить образ действий человека своего пола. Л.В.Коломийченко, О.В.Прозументик определяют мотивационный механизм ролевой идентификации со взрослыми того же пола, который проявляется в стремлении соответствовать человеку с адекватным полу поведения для того, чтобы быть включенным в среду сверстников и чувствовать себя комфортно и уверенно среди них. В этих условиях взрослые выступают как образцы-ориентиры идентификации.

Среди всех соприкосновений с миром ребенок очень рано начинает выделять взрослого человека и реагировать на него по-особому. Он как бы изначально ориентирован на человека, а не на вещи, предметы его окружающие. Ребенок с рождения проявляет интерес к другому человеку, активно подражает взрослым, так он старается походить на них и приобщиться к их миру, стараясь лучше узнать и понять его. Далее у ребенка появляется потребность не только взаимодействовать со взрослыми, но и желание знать об их дальнейших планах, обсуждать и комментировать действия родителей и других близких, интерес к мотивам деятельности взрослых.

Следовательно, взрослый не только организатор передачи опыта, но и привлекательный полоролевой объект, подражать которому и участвовать в деятельности которого стремится ребенок. Таким образом, взрослый выступает посредником между ребенком и окружающим его миром, он направляет, регулирует его восприятие окружающего, выделяет наиболее существенное, характерное. У детей еще очень мал жизненный опыт, но в силу своей способности к подражанию и из доверия к взрослым дети перенимают у них оценки событий, проявляют интерес к миру взрослых, который находит свое отражение в их вопросах, в свободной изобразительной деятельности, в желании слушать рассказы воспитателя и книги о подвигах взрослых людей, о героях, о жизни разных народов.

Дети подражают взрослым. Это проявляется в формах поведения, речи, в деятельности. В процессе подражания строится характер детей, вырабатывается их отношение к миру. В.Леви, исследуя социально-психологическую природу подражания, отмечает, что это своего рода инстинкт. Взрослым тоже свойственна подражательность, но наиболее полно она проявляется в детстве и юности. В.Леви различает два вида, две ступени подражания: непосредственный – подражание непосредственному факту и опосредованный – подражание образу факта. Также исследователь отмечает, что за исключением самых простых форм подражание никогда не является актом автоматическим. Перенесение действий и состояний с одной личности на другую всегда претерпевает определенные изменения. Однако, несмотря на то что подражание рассматривается как собственная деятельность, развивается она только под влиянием другого человека и носит выраженный характер его влияния. Чем ярче и притягательнее образ, тем большее влияние он оказывает на поведение растущего человека. И чем моложе человек, чем меньше у него опыта, тем большее значение имеет для него пример – ориентир, пример – идеал. Суть в том, кто из взрослых будет для растущего человека ориентиром.

В исследовании О.В.Дыбиной, посвященном формированию у старших дошкольников отношения к творческому началу в личности взрослого человека, отмечается, что взрослый становится ориентиром для ребенка, если ребенок направлен на взрослого, изучает его опыт, если образец входит в структуру потребностей ребенка. Правильный выбор образца-ориентира (действенность, адекватность возрастным возможностям детей, наличие творческих черт и др.) обеспечивает ребенку переход от активного присвоения к активному преобразованию и моделированию [3, с. 23].

Учитывая данные особенности детей среднего дошкольного возраста, особым потенциалом в решении задач поролевого развития обладает ознакомление детей с миром взрослых.

В отечественной дошкольной педагогике сложились различные подходы к проблеме приобщения детей к миру взрослых: через ознакомление с их трудом (В.И.Глотова, С.М.Котлярова, Г.П.Лескова др.); через овладение детьми трудовыми операциями (В.И.Логинова, Л.А.Мишарина, Н.М.Крылова, А.Д.Шатова и др.); через формирование нравственных качеств: доброты, отзывчивости, чуткости, заботы об окружающих людях (М.И.Тимошенко, В.П.Пушмина, А.М.Виноградова и др.), через развитие интереса к личности взрослого человека и эмоционально-положительного отношения к нему (С.Г.Журат, С.А.Козлова, А.Ш.Шахманова и др.); через формирования отношения к творческому началу в личности взрослого человека (О.В.Дыбина).

Однако анализ научных работ показал, что ознакомление с миром взрослых как средство полоролевого развития дошкольников осталось за пределами внимания исследователей. Анализ практики воспитания в условиях ДОУ показывает, что в отношении детей пятого года жизни доминируют феминные формы поведения взрослых. Ввиду недостаточной научно-методической разработанности проблемы полоролевое развитие остается стихийным, плохо управляемым процессом. Мир взрослых в аспекте влияния на полоролевое развитие детей недостаточно представлен в содержании дошкольного образования.

Учитывая данные теоретические положения, рассматриваем познание дошкольниками мира взрослых в качестве основополагающего при развитии полоролевой идентификации детей среднего дошкольного возраста. Мы предполагаем, что познание мира взрослых, возможно организовать в процессе проектной деятельности, которая имеет полоролевую направленность.

Мы рассматриваем проектную деятельность как деятельность в рамках реализации проекта, предполагающую самостоятельное выполнение детьми среднего дошкольного возраста комплекса действий по решению значимой для них проблемы, завершающейся созданием продукта, при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого [4, с. 99].

В процессе проектной деятельности предусматривается следующая последовательность использования форм

сотрудничества взрослого и детей: участие детей в проектной деятельности, организованной взрослым; совместная проектная деятельность взрослого и детей как равноправных партнеров при непосредственном руководстве взрослого; совместная проектная деятельность взрослого и детей при опосредованном руководстве взрослого [5, с. 21; 6; 7; 8].

Для достижения задач могут быть организованы проекты исследовательского характера на основе заданий типа «Шкаф тяжелый кто подвинет?», «Я вся в маму». Например, проекты «Модница», «Рыцари» ориентируют детей на поиск информации о поведении людей разного пола, о различиях во внешнем виде мужчин и женщин. Взрослый предлагает рассматривать картины, рассказать, как художники передают женские и мужские образы, в чем выражается их привлекательность. Для этого использовались: иллюстрации картин с изображением мужских и женских образов (Г.Сердюков «Женский портрет», А.Корзухин портрет Е.И.Иконниковой, А.Марков «Портрет Н.В.Долгоруковой», Сандро Боттичелли «Портрет молодой женщины», И.Крамской «Портрет Софии Крамской», Ф.Бронников «Портрет отца», Б.Кустодиев «Портрет В.А.Кастальского», В.Васнецов «Три богатыря», И.Крамской «Портрет А.С.Грибоедова» и др.), а также фотографии современных мужчин и женщин. Подбор картин и фотографий осуществлялся в соответствии с возрастными особенностями детей, с их индивидуальными возможностями понять содержание предложенных им иллюстраций.

В начале дети испытывали затруднения в передаче образов, они были под впечатлением от увиденного. Тогда им задавали наводящие вопросы: «Кого ты видишь на картине (фотографии) мужчину или женщину? Что он (она) делают? Во что он (она) одет(а)? Какая у него (нее) прическа? Как ты думаешь, чем он (она) любит заниматься? А если бы он (она) ожил(а), чтобы он (она) нам рассказал(а)?». Затем обращали внимание детей на репродукции картин и просили их выделить отличительные особенности в одежде мужчин и женщин.

Ребята отмечали, что для женщин необходимы длинные платья, платочки, бантики, шарфики, шляпки, розочки, кружева; для мужчин – брюки, рубашки, галстуки, пиджаки, бабочки, пальто, платочки в кармашке. Здесь фиксировали тот факт, что людям хотелось иметь одежду не только теплую, но и красивую. Так возникла мода. Мода – это то, что в какое-то время кажется удобным и красивым.

В этот момент от девочек поступали интересные вопросы: «А что у мужчин тоже есть мода?». То есть до этого момента у девочек было представление о том, что мода связана только с женщинами, что мужчинам не свойственно тратить время на выбор одежды, обуви.

После этого фиксировали внимание детей на различиях старинной и современной одежды мужчин и женщин. Для этого им необходимо было сравнить репродукции картин (старинная одежда) и фотографии (современная одежда). Дети сразу улавливали эти нюансы.

С помощью сравнения, а также вопросов: «Что сейчас носят женщины? Что мужчины?» – дети пришли к единому выводу, что в настоящее время женщины носят одежду, которую раньше носили только мужчины. «А женщины тоже теперь надевают штаны, брюки, рубашки, свитер» (Андрей В.), «А я даже видела женщину в галстуке по телевизору» (Лолита С.).

Важным моментом было обратить внимание детей на одежду друг друга. Для этого девочкам и мальчикам предлагалось посмотреть на себя и товарища, вспомнить, какая одежда у них есть, и определить, что у них в одежде общее и различное. Дети с удовольствием разглядывали себя и окружающих и называли эти особенности. Детям предлагалось одеть мужчину или женщину в соответствии с ситуацией: мужчина (женщина) идет на работу, мужчина (женщина) дома, мужчина (женщина) идет на праздник, мужчина (женщина) идет в лес и другие. В процессе выполнения проекта и мальчики, и девочки, подбирали соответствующий наряд кукле, помогали друг другу в подборе одежды, давали советы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х. Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 165–171.

2. Коломийченко Л., Прозументик О. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 12–25.

3. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: Автореф. дисс. ..док. пед. наук. – М., 2002. – 45 с.

4. Дыбина О.В., Кузина А.Ю. Роль проектной деятельности в развитии у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мир // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 9. – С. 98–104.

5. Кузина А.Ю. Развитие у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности: Автореф. Дисс. …канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 24 с.

6. Дыбина О.В. Генезис исследования проблемы творчества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010.№ 120. С. 327-334.

7. Дыбина О.В., Щукина И.Н. Побуждение детей к преобразованию предметов // Казанская наука. 2011. № 9. С. 207-210.

8. Дыбина О.В., Алекинова О.В. Особенности ознакомления детей с дидактическим материалом // Казанская наука. 2011. № 11. С. 327

ORIENTATION ON ADULT AS A CONDITION OF GENDER ROLE IDENTITY OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2012

D.F. Rakhimova, professionals working with children
Centre for Early Childhood Development Ltd. «Baby-Club», Togliatti (Russia)

Keywords: gender role identity, imitation, orientation on adult, children, project activity.

Annotation: Humanistic transformation taking place in all spheres of our society and the Russian education actualize the need to rethink the nature of the process of education, the search for new approaches to the education of preschool children, the most conducive to the full development of children, including as members of a particular gender, that is promoting gender role development.

UDC 297: 802/809

ТЮРКИЗМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ НИЗАМИ ГЯНДЖЕВИ (1141-1209)

© 2012

М.А. Резаи, докторант кафедры азербайджанского языкознания
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: тюркизмы (лексические единицы и фразеологические обороты), пословицы, поговорки, калька.

Аннотация: В этой статье исследуются тюркизмы (лексические и фразеологические единицы), которые были использованы в произведениях Низами. Автор рассмотрел ряд лексических единиц – идиомы, пословицы, отдельные слова и выражения, которые были использованы в произведениях Низами, на различных примерах.

Introduction. As M.A.Rasulzade says, “In the eighteenth century, non-French European writers wrote many works in French. In general, this language in that times, were used in general management, education and litreture in large part of Europe. We found a similar event in Islam: Between the thirteenth and tenth century with rise of Islam, Persian language was the language of state and litreture. Iranian authers, even those who were not Persian, wrote their scientific and literary works in Persian language. Thus, its natural that works of them has been a treasure for iran and persian’s litreture” [12, p, 35]. This idea of Rasulzade was supported by the well-Known scholar Y. Bertles:

«Because of Central Asia’s political issues, Persian, new language of Iran, became literary language for non-Persian nations. Persian, for these nations, like French in Eurupe in forteenth century, was the high-grade language. Therefore, it would not be right to say that new literature of Iran is just persian literature. This literature as well as Iran is the literature of India, Central Asia, and partially Turkey and Afghanistan» [12, p, 35].

Because of the differences in works of Azerbaijan’s poet and works of poets of other places in some specific characteristics, a distinctive “Azerbaijani” style of poetry in Persian was developed. Some characteristics of poet’s “Azerbaijani” style that famous poets like Nizami and Khagani created include: «Turkish words and phrases, sayings and idioms, new terms and combinations, use of different sciences terms, and unlike the environment of Khorasan environment, Arabic terms and combinations in Persian, since influence of Quran and Hadiths increased» [20, p. 606-616].

According to them, when we study Nizami, Khagani, Movlavi and the works of Turk poets writing in Persian, we should take into account a few points:

- If these poets wrote in Persian, their works in the world of Turks and Azerbaijan would consider as Persian literature.
- The poets of Azerbaijan and other Turk poets that their works were in Persian, added subjects of Turkish culture and folklore and the materials that belong to Turkish language by means of loan translating to Persian.
- This issue that loan translation (word by word) of Turkish concepts to Persian in Nizami’s work was understood easily by poets and generals shows the usual situation for new Turkish-dominated environment.
- There was not a similar situation in Khorasan, Fars and other provinces, and in the works of poets like Hafiz, Sadi, and Firdausi there was not so much Turkisms.
- Some Turkish words, because of writing them in Arabic alphabet of Persian, were written different from their original forms.

There are very few scholars in Iran that know Turkish well and take into account the above-mentioned issues. Therefore, it seems that when some Turkish words come into Persian language, it either adapt with Persian phonetics or since in Arabic alphabet of Persian there is no character for some voices, some words are written wrongly. For example, more lexicographers and writers that wrote their works in Persian, recorded some words like “نی‌گـتـکـبـس» (Sabktigin and Saboktakin) [18], «قرای‌کـرب» (Borkyarog) [16] that are completely away from their basic meanings. Because when the word is written «Saboktigin» it means «light princess», whereas the first part of this word is «Söbək”, in Turkic and European languages there is a transition between *s* and *k* (siril/kiril) and these letters use interchangeably. If we consider parallels like kemik//sümük (bone) and köpək//sobak (dog) [14, p. 134] we can find compound names like Sobaktigin//Kopak tigin that are compatibale with Turkish onomastic. At the same time, “Borkyaroq” (cap crack // crack cap) is wrong, “Bərk yarıq” means severe and lasting brilliance. Because for a militery commander like Nasirəddin Saljugi Barkyarug, yaruq (brilliance) is the most deserving name. That’s why the meaning of some words in Turkish culture is exposed to change. To the present day Alisa Shukurlu, H.Araslı and M.A.Rasulzada had found some Turkish words in Nizami’s work that their findings are remarkable.

1. Turkish words used in the works of Nizami

The Turkish words, place-names, military terms, onomastic units, general words, and so on. That used in Nezami’s work belong to word and noun group. H.Araslı [1], Alisa Shukurlu [13] and etc. in Azerbaijan and J.Heyat [21] in Iran found a lot of Turkish words in Nizami’s work: Xatun (queen), ozan (ashug), çalesh (challenge), khane-khanan, sancaq (flag), gılavuz (guide), kolang (hack), alachug (tent), totog (curtain), tutmaj (a kind of porridge) and etc. [1, p. 139-144]; «amac (porpuse), baba (grandfather), bağdaş (cross), bayrag (flag), bil (shovel), bitik (letter), chabok (agilek), chubug (stick), dorraj (partridge), durbashi (armed fighter), duk//düg (spindle), ekdish (crossbreed), eybe//heybe (carpetbag), arsalan (the lion), xaqan (monarch), and etc.» [13, p. 85-207]; bazak (decoration), yeyrag (quikly), yağleq (axıs of the plate), tamğa (stamp), Ayxan (Aykhan), Qaraxan (Garakhan) and etc. [5, p. 201].

Using The word bitik//pitik in Nizami’s work that in ancient Turkic languages was meant letter and now it is considered as archaism is interesting:

هب دادیم شم‌اب ریز تـشـذگ هک سک ره» [10, p. 102].
«شم‌ای‌پ **یکـتـی‌ب**

(Anyone who would passed his roof with a letter send a massege to her)

Nizami had used the form of *kile* for the ancient Turkish words, *kola*, *gil*, *kile* that mean home and tent.

«امراک هکس دش منوگـرگـد نزرب و یوک دش **ەلک** زا رپ» [13, p. 119].

(Streets and markets filled with tent the coin of jobs changed)

In this poem kile(kola) means the houses and tents. Gill in the Turkish atamgil (father + clay) means home and in south Azerbaijan- Uremia, Sulduz (Nagadey) and other cities, this word is used for the houses made of wood. It is used even with oba (that means tent and home) in the forms of kola-oba or kalafe (kolaba//kolava//kolafa//kalafa). But this word with Turkish phonetics means *kolah* (hat) and this change the meaning of whole Hemistich. Of course, these examples can also be increased. In this regard, we must pay attention to this reality in the words that have “l” sound, because in Persian historical phonetics “l” is not national sound, or sometimes had changed to “r” sound (like Babila that in ancient Persian it is called Babira), or it is loan word, or it can be the result of r-l transmission in the middle Persian [17, p. 282-283]. Therefore, it’s doubtful that the words with “l” sound may refer to Persian. In Nizami’s “Leyli and Majnun”, “kilid” was repeated 10 times. As mentioned above, “kilid” cannot be a Persian word. “As E.Azizov had shown by fact, the ancient word kelit//kilit/kilid in Azerbaijani Turkish was changed to

kilid because of sound transition like r>l and t>d [7, p. 239]. In fact, words like *keçid* (passage) and ümüd (hope) was created from some verbs, like *keçmak* (pass) and *ummaq* (expect). *Girit//kirit//kilid* is also created from the verb *girmək* (enter) by adding –it//-id to it. "کلبه» (kolbe) is also created like this. As shown above, this word may be result from combination of *kola* (home and tent) and *oba* (tent and home): *kola* + oba// kolaoba//kolaba//kolbe (that mean home, tent, booth, shop and so on.).

«یتشاد مگن لاقب **هبلک** یتشاد مر رس رب بدا مشچ» [56 , p. 3].

(I had my eyes on road politely looked at sells man shop)

2. Lexical units (words, phraseological units and proverbs) that was loan-translated in Nizami's work.

In translating phraseological units, if their figurative meaning doesn't take into account, they may lose their main meaning. In other words, phraseological units should not be translated word by word. «Some linguists said phraseological units that aren't translated to other languages word by word, reflect national characteristics of language» [4, p. 62]. We can see this issue in the words, idioms and proverbs that were loan-translated in Nizami's work.

2.1. The words that was loan-translated in Nizami's work

In translating one language to another, we must consider context meaning of word in the literary language norm of target language. But sometimes writer and poet translate word by word and it is difficult for target reader to understand its meaning. Although Nizami wrote his works in Persian, he thought in Turkish and wrote in Persian and loan-translated some lexical units to Persian. Nizami has loan-translated the imperative verb, *ağla* (cry), to Persian:

نوخ هدش بآنوخ لد رب **یرگ** نوزفا دحز یماظن زیخ» «یرگ] 203.[15, p.

(Nizami, get up, cry so much cry for the heart that is filled with bloody tears)

In this poem, Poet has changed the Persian compound verb "gerye kon" (نک هیرگ) to simple imperative verb "geri" (یرگ).

Nizami has considered figurative meanings of Azerbaijan's Turkish verb, siğişmaq (situated), like yarayar, yaraşar (suit).

من امرد و ینیب نم درد ینک من ابرق مک **دجنگ رد چیه»** «ینک .[2, p. 72]

(Does scarifying me suit you see my pain and not cure it)

The figurative meanings of the verb "*siğişmaq*" in the context are: How can you be content to this? , Does this suit you?

In fact, Nizami has loan-translated the lexical units and persian translation of *sığışmaq* (دجنگ رد چیه) doesn't have the meaning of the Turkish word "*yarayarmı*".

2.2. The idioms that was loan-translated in Nizami's work

When we want to translate phrase logical units from one language into another language we must find a phrase logical unit that understood in the target language or a word that have full meaning of the word in target language. For example, the loan translation of Turkish idiom "Devede kulak" is "Camel's ear", but its accurate meaning should be «a drop in the ocean» [7, p. 44]. Nizami like Khagani [5, p. 38], loan-translated Turk and Azerbaijani idiom to Persian language. In spite of the fact that there is not a Persian translation for some Turkish idioms, Nizami loan-translated all the idioms to Persian:

«**نکم ینابز غرم»** ینم و چ اب ،نکم ینماشف منادـ ،یامن مادـ.

(If you are not a trap, Do not pollinated seed do not talk to someone like me with chicken language.)

When an Azerbaijani Person said to someone "Don't talk in the language of birds with me", "don't talk in the language of crow, «he means "talk about our problem and not about other things» [1, p. 145].

Of course, in the Sulduz city of South Azerbaijan this idiom is used like "Do not song for me like birds" which is consistent with the meaning of the term.

When someone loves someone else and wants to say it to him, he uses this idiom: "I wish you don't lose any of your hairs from your head". Nizami used this idiom in his poem and wrote:

«**درب یوم تروص زک ادابم** ،داش روخ هداب ینماوت ات مغ روخم **داب**» .[1, p. 152]

(Don't be sad, drink as much you like, lest wind take your hair from your face) or: (Don't be sad, drink as much you like, lest lose one hair from your face)

Here, Nizami translated this idiom to Persian. It means I wish no damage comes to this person.

Poet translated the meaning of "write in ice" (i.e. don't complete the work and not pay debts) part of the idiom «yaz buza, qoy günə» (write it in ice and put it in sun [20, p. 607] to Persian like this:

«**خی رب** هک ام تبرش زجهب تشرس خی زا کیره تبرش ناهج **تشون**» 1008] .[24, p.

(World prepared the syrup of each of them from ice, except our syrup (our desires) that wrote it in ice and didn't give us.)

3. The proverbs that was loan-translated in Nizami Ganjavi's works

When translating proverbs from one language to another, the translation may be incomprehensible to target readers. Therefore, it must be an appropriate equivalent in target language for these proverbs. As Chaon «says, proverbs should translated by proverbs». For example, the proverb that is used by Turkeys Turks like this: «koyun olmadığı yerdə keçiye Abdurrehman Çelebi denir» should be translate to English like this: «in the country of the blind, the one-eyed man is king» [7, p. 45]. Azerbaijan's well-known poet, Nizami, used a lot of proverbs in his works. Many of them are Persian, but part of them belongs to Azeri Turkish, which Nizami like Khagani translated many of them by means of loan-translation. There is a place Nizami writes:

«**دروخ بآ اچکی و** ،شیوخ هدش وهیت اب زاب شلدع ز **شیم و گرگ**».[1, p. 146]

(Partridge is akin to gray falcon with justice wolf and sheep drinking water in a place)

Nizami also used this proverb when he describes the royal days of his heroin, Shirin. Poet, desiring for people to be away from oppression, and live in abundance and justice, talking about ruled times of Shirin, wrote like this. Here he loan-translated the proverb "wolf live together with sheep» [1, p. 146]. Even, M.Beyləqani also used loan-translating of this proverb in his poem:

«**هب شیم و چقُ ،گرگ اب ملاع** قطخ رد وت فاصنا تیاغ زا **دمآ روخبآ کی**».[4, p. 607]

(Because of Your infinite mercy in the world, wolf, ram and sheep drinking water together)

Nizami, in other place, translated the proverb «isinmədim istisinə, kor oldun tüstüsünə» (I didn't warm in his heat, I got blind in its smoke) [9, p. 138) to Persian, like this:

«مدرگیم روک تدودب ،زورفا لد یا مرگ تشتآز متشگن **زور و بش**». [21, p. 203]

(Oh good, I didn't warm with your heat, day and night, I was blinded by your smoke).

Nizami was translated the proverb «heç kim öz ayranına turş deməz» (no one can say his buttermilk is sour) [18, p. 245] that other poets didn't use it and people used it and the proverb «heç kim öz ayranına turuş deməz» [22, p. 234] that Qashqaian used by loan translation into Persian:

«**نم غود هک دیوگن سک** تسا شومزیت منامب رد یسک ره **تسا شرت**».[21, p. 204]

(Everyone can find an excuse No one can say my buttermilk is sour)

However, Persian peoples change this concept to:

«دیوگب راطع هکنآ من دیوبب دوخ هک تسا نآ کشم»

(Musk must smell itself, not retailer says about it).

Nizami has stated so much old proverbs that people used and belonged to Turkic languages and he has translated the proverb «Alplar birlə uruşma, bəglər bilə turuşma» that he has used in "Lugat-it turk" divan of Mahmud Kaşğari like this:

«**رس ناگرزب رس اب نکم** یگرگ راذگب نک هشیپ ینابش **یگرزب**». [5, p. 205]

(Be a shepherd, not a wolf, don't fight grown-ups)

Nizami has translated the proverb «it itliyindən əl çəkər, sümsünməyindən əl çəkməz» [18, p, 56] (i.e. peoples face and cloths change but their basic nature is the same and don't change) that was popular among people like this:

«شوپ عقرم دوب دوخ یگس رگ، **دنک اچک ار یلدگس شومارف**»1, p. 147]].

(A dog wearing patched clothes, skin changes, but he can't forget that he is dog).

Nizami has translated the proverb "at ölüb itin bayramıdır" (Dog is happy because of horse's death)]11, p., 24] that people used it and the proverb in Oğuzname «eşşəgün ölümi itə düğündür» (donkey's death is dog's wedding) and Turkish proverb «atın ölümü itin bayramıdır» (horse's death is dog's wedding)]8, p. 358] like following:

«یسورع ار گس دوب رخ گرم»[17, p. 205]. (donkeys death is dogs wedding)

Poet translated the proverb «ağıllı ağıl eyləyincə dəli vurdu keçdi» (mad person can do things that a wise man can't do it) [8, p. 25] that everyone used in Azerbaijan to Persian like this:

«دیاشگ مرگ شیگنواید دیاین رب لقع هب هک یراک»19, p. 1182]].

(Doing a work that is not possible with wise in madness doing it is easy)

Nizami has loan-translated the proverb«təndir istidir, çörəyi yap» (oven is hot, cook bread) or «təndiri isti gördü, çörəyi yapdı» (he saw that the oven is hot and he cooked bread)]18, p. 105].

Nizami:

رد نان یلاح مرگ یرونت تسب وا رد ناج ابیز دید یسورع)**تسب وا**(19, I, p. 530]].

(He saw a beautiful bride; he fell in love, the oven was hot and he cooked bread)

Poet loan-translated the «gəl əyri oturaq, düz danışaq»]20, p. 607] (Come and sit crooked, and tell the truth) that people in Azerbaijan used it constantly and «əgri otur, doğru söylə»]20, p. 607] (sit crooked and tell the truth) in Oğuzname like this:

مییوگ تسار مینیشن چک ات ایب هب دمان وزک اهیراخ هچ(مییور20, p. 607]] .

(Come, sit crooked and tell the truth, what hardships that I had because of him)

Poet translated the proverb that is common among people in Azerbaijan «qaradan artıq boya olmaz» (there is not a color except black)]9, p. 158] to Persian like this:

یهایس زا رتالاب تسین گنروانتفه ریز تسا گنرتفه»**گنر**«24, p. 715]].

(There are seven colores, there is not a color except black)

The Poet translated the proverb «süd ilə gəlib, sümük ilə çıxacaq» (he comes with milk and leaves with bone)]18, p. 156], «süd ilə girən, sümüklə çıxar»]8, p. 214] (anyone that comes with milk leaves with bone) like this:

«زاب منت زا دیآ ردب ناج اب زار نیا دمآ رد نتب ریش اب»2, p. 91]].

(This secret comes into my body by milk, it will comes out of my body with soul)

Nizami has translated the proverb that people in Azerbaijan used «dilini saxlayan, başını saxlayar» (everyone holds his tongue, can keep his head)]8, p. 91], and proverb of Gashgay Turks in Iran, «dilini saxlayan, başını da saxladar» (everyone holds his tongue can also keep his head)]22, p. 146], and the ancient Turkish «dilini saxlamasan, başını kəsərlər» (if not hold your tongue they will cut your head)]6 , p. 114] like this:

«**رسب یرآ رس ات نک دنب نابز** اب هب کشخ نابز رت هاگولگ»2, p. 92]].

(Hold your tongue because of yourself, dry tongue is better than wet throat)

Nizami has loan-translated the proverb "ev oğrusunu tutmaq olmaz"]8, p. 104] (thief of home cannot catch) that it's common among people, like this:

«ناوتن تسر دوخ لد زا نوسفا هب **تسبرد ار هناخ دزد هک نواوتن**»]20315, p.].

(You cannot escape from your own heart with magic, because you can't catch the thief of home)

The poet in other poem has translated the proverb of Qashgay Turks «oddan kül qalxar, küldən od»]22, p. 45] (ash comes from the fire and fire comes from ash) and in Azərbaycan «oddan kül törər, küldən nə törər?»]8, p. 191] (ash come from fire, what come from ash?) like this:

شوخ تلصخ دیاین رتشوخ نیا زا)**شتآ دنزرف دوب رتسکاخ هک**]20315, p.].

(There is not a better feature than this, that ash become child of fire).

Here Nizami in the proverb «ash comes from the fire and fire comes from ash " translated "ash comes from fire" as "ash is child of fire" by analogy.

The poet again loan-translated the proverb that it is used among people in Azerbaijan «pişik öz balasını istədiyindən yeyər»]8, p. 201] (the cat eat his child because he love him).]8, p. 201] like this:

زا دروخ ار دوخ هچب یتسوپ مه رس زک دوب هبرگ(یتسود)21, p. 203]].

(Cat eats her child because their skin are the same and she loves her child).

Nizami has translated the proverb in Azerbaijan «beş barmağın beşi də tən deyil»]8, p. 53] (five finger in one hand are not equal), and in Qashqay's «beş burmaq bir-bir təkin olmaz»]22, p. 100] (five finger are not like each other), and in ancient Uighur language «bes ernğek tüz ermes – beş barmaq bir-birilə bərabər olmaz»]8, p. 20] (five finger cant be equal), and in Tabriz «beş barmağın beşi də bir olmaz» (five finger are not the same), like this:

تشپ مه مخز اب دوب یغیت ره من» **تسد زا دیور ناسکی هن تشگنا هد**«21, p. 204]].

(No razer can be friend with wound, ten fingers in one hand are not the same).

Nizami has translated the proverb that people always used «su həmişə bir arxa axmaz» (water is not always in one climate)]1, p. 149] like this:

یکی رد میاد بآ دشابن یوخ کی هب عاطن ادواج دنامن» **یوج**«19, p. 1794]].

(Fortune doesn't have just one feature; water is not always in one climate).

The poet has translated the proverb in south Azerbaijan «ilanı Seyid Əhməd əli ilə tutur»]18, p. 64] (Seyid Ahmad catch the snake with his hand), and peoples proverb «ilanı özgə əli ilə tutmaq gərək»]9, p. 136] (we can't catch a snack with others hands), like this:

ریگ یم نارگید تسدب ،یراک چیه دیآن وت تسد زا وچ» یرام«1, p. 152]].

(Because you can do nothing yourself, catch a snack with others hand).

The poet translated peoples proverb «iynəni atsan, yerə düşməz» (if you throw the needdle,it doesnt fall to ground) or «iynə salmağa yer yoxdur» (there is no place to fall a needle)]18, p. 63] like this:

غیم زا نزوس کی رس یداتفا رگ، **زج نزوس یاج یدوبن غیت رس**

(If one needle falls to ground from a cloud, there was not a place except for

The tip of needle).

Nizami has translated the proverb that people used «başımı qaşımağa vaxtım yoxdur» (I have no time for scratching my head)]23, p. 43] to Persian like this:

ندیراخ رس هب مزادرپن ،شیوخ ندیراب رگج نوخ زا نم» شیوخ«1, p. 151]] .

(I can't scratch my head, because pour blood from my liver)

The proverb of Azerbaijani people «vaxtsız banlayan xoruzun başını kəsərlər» and the Turkmen in Kirkuk, Iraq «vaxtsız bannayan xoruzun başını kəsəllər» (they cut head of timeless cocks head)]3, p. 199] was translated to Persian by poet like this:

رس ینافرپ یاجب ،دناوخ تقو یب غرم نوچ ینیبن» دناشف«1, p. 149]].

(Don't you see that the timeless cow, instead of flying lose his head).

Poet used a lot of language materials that was loan translated in his works and this shows that even if Nizami was forced to write his works in Persian, when he wrote poem he thought like

an Azeri Turk and loan-translated given concepts to Persian. Because there are a lot of concepts in these works that can't be understood by modern Persian scientist that Persian is their mother tongue and they don't know Turkish language.

Many of the words that Nizami has loan-translated them, were repeated by his contemporary poet (Khagani) or the poets that were after him (M.Beylagani, J.Movlavi, Selman Savaji etc.). One of the features of Nizami, a founder of Azeri poems style, is that he used a lot of Turkisms in his works.

REFRENCES

1. Араслы Г. Азербайджанская литература: история и проблематика. Баку: Гянджлик, 1988. – 732 с. (на азербайджанском языке)
2. Араслы Н. Поэтика Низами (литературные источники и средства художественной выразительности). Баку: Елм, 2004. – 454 с. (на азербайджанском языке)
3. Антология азербайджанского фольклора. Книга вторая (иракско-тюркманский том). Баку: Нурлан, 2009. – 230 с. (на азербайджанском языке)
4. Байрамов Г.А. Фразеологические основы азербайджанского языка. Баку: Маариф, 1978. – 174 с. (на азербайджанском языке)
5. Язык и литература (международный научно-теоретический журнал), 2(82), Баку: 2012, 328 с. (на азербайджанском языке)
6. Азизхан Танрыверди. Мир слова «Китаби деде Коркуд» Баку: Элм, 2006. - 471 с. (на азербайджанском языке)
7. Köksal Dinçay. Çeviri eğitimi, Ankara: 2005, "Nobel", 154 с. (на турецком языке)
8. Korkmaz Hadice. Divanü Lugat-it-Türkteki Ata sözlerinin anlam bilimsel açıdan incelenmi", Yüksek lisans tezi, Əlyazma, Samsun 2007, 284 с. (на турецком языке)
9. Мамедов Дж. Пословицы. Баку: Ондер, 2004. - 264 с. (на азербайджанском языке)
10. Мирзалиева М. Фразеология тюркских языков. Том 1. Баку: Нурлан, 2009, 220 с. (на азербайджанском языке)
11. Огузнаме. Баку: Язычы, 1987. - 223 с. (на азербайджанском языке)
12. Расулзаде М.Э. Азербайджанский поэт Низами. Баку: Текнур, 2011, 519 с. (на азербайджанском языке)
13. Шукюрлу А. Тюркизм в творчестве Н.Гянджеви. Баку: Китаб алеми, 2002, 247 с. (на азербайджанском языке)
14. http://history.azerall.info (Ağasıoğlu)
15. http://www.loghatnaameh.org
16. http://www.loghatnaameh.org
17. نابز یخیرات یسانشناج‌او ،نیم یقراب
.ص 304 ،مرطق تاراشتنا ،1380 :نارهت ،یسراف
18. یلیدهم نومودروی .سیگنرف یرات یتسار یجاح
.ص 264 ،1382 :نارهت ،یزلزلرؤس
19. دهم علی اکبر .رب اثما لاحکم اآ لاس 4 جلد،
.ص 2064 ،1386 ،ج:14،«ریبکریما»تاراشتنا
20. کبس ،همطاف یسردم و بوبحم یعلاط
:نارهت ،یسراف رعش رد نآ یخیرات ریس و ینایابرذآ
.ص 966 ،«تارشان یگنرف مسؤم» ،1382
21. داوج دیس ،یوچنگ یمانظ همانهژی و یدازآ غورف
.ص 240 ،1370 هام ریت :زیربت ،نامیپ
22. :زیارش ،وزؤس رال اتآ .للادسا یمحیر ینادرم
.ص 245 ،«نایک» رشن ،1378
23. :زیربت ،یلامک نیم نجام یقراب عم .همصوع نیم
.ص 335 ،«نارای» تاراشتنا ،1388
24. ،یباباب زیورپ ،نایدتایلک .یوچنگ یمانظ
.ص 1582 ،«دار» تراشتنا ،1374 :نارهت

TURKIZM IN NIZAMI GANJAVI (1141-1209)

© 2012

M.A. Rezaie, doctoral student
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: Turkisms (lexical and phraseology units), Proverb, Loan translation

Annotation: In this article, Türkisms (lexical and phraseological units) that were used in Nizami's work have been investigated. The author showed the lexical units and some words that were loan-translated and more idiom and proverbs that were used in Nizami's work in examples.

УДК 370.68.12

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

© 2012

Л.А. Савченко**,** кандидат педагогических наук, доцент
Криворожский национальный университет, Кривой Рог (Украина)

Ключевые слова: качество образования; контроль; тестовый контроль.

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы повышения качества педагогического образования при подготовке будущих учителей технологии. Показаны результаты педагогического эксперимента и как использование разноуровневого тестового контроля влияет на качество знаний студентов технолого-педагогического факультета. Показанная возможность глубокого и продолжительного текущего тестирования и своевременного выявления пробелов в изучении дисциплин.

Одной из требований реформирования образовательной системы Украины является обеспечение качественного образования для всех слоев населения. При осуществлении этой реформы следует уделить значительное внимание вопросу качества, которое на сегодня есть чрезвычайно актуальным. В Национальной доктрине развития образования Украины в XXI столетии отмечена роль образования в современном обществе и определены обязательства государства относительно обеспечения всем гражданам доступа к качественному образованию. Образование является приоритетной сферой в социально-экономическом, духовном и культурном развитии Украинского государства.

Цель данной статьи. Рассмотреть проблему повышения качества педагогического образования при подготовке будущих учителей технологии. Показать результаты педагогического эксперимента и возможность продолжительного тестирования, выявление пробелов в изучении дисциплин которые читаются на технолого-педагогическом факультете.

Полученные результаты. Понятие качества образования есть достаточно широким, поскольку охватывает качество обучения воспитанника и развития личности как результат образовательной деятельности. Базовым понятием качества образования, безусловно, есть качество знаний. Понятие «качество знаний» предусматривает соотношение видов знаний (законы, теории, прикладные, методологические, оцениваемые знания) с элементами содержания образования и тем самым с уровнями усвоения.

В современной научно-педагогической литературе су-

ществует мнение о том, что качество образования можно рассматривать как систему социально обусловленных показателей уровня знаний, умений, ценностного отношения к миру, которыми должен овладеть студент. Анализ современной литературы свидетельствует, что наиболее распространенной является мысль о том, что качество образования – это соответствие определенной норме, стандарту [3-8 и др.]. Другими словами, качество определяет полезность, ценность объектов, их способность удовлетворить определенные нужды или реализовать определенные цели, нормы, т.е. выражает адекватность требованиям, нуждам, нормам. Итак, категория «качество образования» пересматривается, изменяется зависимо из условий, требований общества и времени [9, с. 43].

Изучение проблемы повышения качества педагогического образования средствами контроля было проанализировано при изучении курса «Педагогика».

При проведении констатирующего эксперимента решались такие задачи:

- определить уровень качества знаний студентов;
- определить проявление интереса студентов к обучению;
- определить отношение студентов к курсу «Педагогика».

К каждой из задач мы определили три уровня: высокий; средний; низкий. Диагностирование осуществлялось с помощью исследовательских приемов: наблюдение, тестирование, беседа, анализ результатов.

С целью определения уровня качества знать студентов в контрольной и экспериментальной подгруппе определяем с помощью анализа результатов экзаменов.

Отношение студентов к курсу «Педагогика» показало такие данные: в контрольной подгруппе количество студентов с высоким уровнем составил 8,3%, в экспериментальном – 16,6%; количество студентов со средним уровнем в контрольной подгруппе – 41,7%, и в экспериментальной – 41,7%; с низким уровнем выявлено в контрольной подгруппе – 50,0%, а в экспериментальной подгруппе – 41,7%.

Уровень качества знаний студентов, показал, что разница высокого уровня между студентами в контрольной подгруппе составляет 33,3%, в экспериментальной подгруппе – 25,0%, относительно среднего уровня, то в контрольной подгруппе – 50,0% и в экспериментальной – 50,0%. С низким уровнем в контрольной подгруппе – 16,6%, в экспериментальной – 25,0%.

Интерес к обучению и высокий уровень показали студенты в контрольной подгруппе – 25% и в экспериментальной подгруппе – 26%. Выявили, что средний уровень в контрольной подгруппе составляет – 32,7%, а в экспериментальной – 41,3%. Количество с низким уровнем составляет: в контрольной группе – 42,3%, а в экспериментальной – 32,7%.

Констатирующий эксперимент показал, что интерес студентов находится преимущественно на среднем уровне, у половины студентов (50% студентов контрольной подгруппы и 41,7% студентов экспериментальной), а потому наблюдается пассивность в восприятии студентами учебного материала и плохое его усвоение, слабое развитие их интеллектуального потенциала. Причиной этого, на наш взгляд, есть недооценка преподавателями использования контроля на занятиях, эпизодичное внедрение нетрадиционных форм контроля. Проведенная нами экспериментальная работа определила, что студенты проявляют интерес к нестандартным формам контроля – групповым, коллективным, индивидуальным. При этом они раскрывают свой внутренний потенциал, более детально изучают учебный материал, и это обозначилось на повышении качества знаний студентов на 16,7% в экспериментальной подгруппе и положительной динамике интереса, увеличение количества студентов с высоким уровнем на 25%. Во время проведения эксперимента возникала и определенная трудность: недостаток времени, большая плотность учебной программы по курсу и соответствующая загруженность студентов.

В ходе формирующего эксперимента, нами была проведена серия разных видов контроля разного уровня сложности: от простых – репродуктивных к творческим задачам. Мы разработали разные виды тестов, которые определили качество знаний студентов. Так, современный уровень информационных систем и технологий разрешает создать программные средства, которые можно использовать для контроля знаний студента по всем предметам, которые он изучает на протяжении семестра или полугодия.

Такой контроль знаний со стороны студентов вызвал большую заинтересованность, так как проведение этого тестирования проходит спокойнее, чем обычная контрольная работа или коллоквиум.

Компьютеризированный контроль усвоения знаний – это специально созданные тестовые программы, которые входят в мультимедийные автоматизированные системы. Мультимедийный характер учебных систем дает возможность в полной мере применять в учебном процессе возможности интерактивных компьютерных графических образов – трехмерных графических иллюстраций, видео сюжетов со звуковым сопровождением, анимационных моделирующих программ. Активизация роли диагностической функции контроля обусловлена возможностью более глубокого и продолжительного текущего тестирования, своевременного выявления пробелов в изучении дисциплины и оперативного принятия управленческого влияния на изучение данного предмета.

Выводы. Проанализировав результаты успешности студентов, т.е., уровня качества знаний студентов, отношение их к курсу «Педагогика» и проявление интереса к обучению на этапе констатирующего эксперимента, мы пришли к таким выводам: использование предложенных нами методик проведения систематического контроля занятий студентов способствовали улучшению интереса студентов к обучению, а также повышению уровня качества знаний, которые в свою очередь повышают качество педагогического образования.

Контроль за познавательной деятельностью студентов – составляющая учебного процесса ВУЗ, которая улучшает работу по формированию их личности, выявляет реальные учебные достижения. Способстует раскрытию причин слабого усвоения студентами содержания образования и повышению качества знаний. Систематический контроль – это условие повышения эффективности процесса обучения, так как студент имеет представления о том, что он знает, что им достигнуто, на что следует обратить внимание в дальнейшей работе. Дальнейшую свою работу мы усматриваем в разработке самостоятельных задач для студентов с целью улучшения качества знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Бурлачук, С. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – 200 с.

3. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.

4. Ходырев П.М., Ходырева Е.А. Качество образования и вопросы ответственности вуза перед студентом // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2012. № 3. С. 66-69.

5. Денисова О.П. Проблема подготовки к экспертизе качества в учреждениях высшего профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2009. № 1. С. 53-57.

6. Вениг С.Б., Винокурова С.А. Анализ требований заинтересованных в образовании сторон для обеспечения его качества // Вектор науки Тольяттинского государ-

ственного университета. 2011. № 4. С. 500-502.
7. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.
8. Клочкова Г.М. Графическая составляющая в подготовке будущего бакалавра технологического образования // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2. С. 388-391
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Сергій Ульянович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

IMPROVING THE QUALITY OF TEACHER EDUCATION IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

© 2012

L.A. Savchenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Krivoy Rog national University, Krivoy Rog (Ukraine)

Keywords: quality of knowledge, control, test control.
Annotation: In article problems of improvement of quality of pedagogical education are considered by preparation of the future teachers of technology. Results of pedagogical experiment and as use differently test control influences quality of knowledge of students of technological - pedagogical faculty are shown. Possibility of deep and long current testing and timely revealing of blanks in studying of disciplines is shown.

УДК 159. 922. 7(045)

ПАТОПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ТРЕВОЖНОГО РАССТРОЙСТВА

© 2012

О.А. Сагалакова, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии
Д.В. Труевцев, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии
Алтайский государственный университет, Барнаул (Россия)

Ключевые слова: социальное тревожное расстройство, патопсихологический анализ, психическая деятельность, саморегуляция, целеполагание, опосредствование, произвольность, овладение поведением и эмоциями, оценочный стресс, социальная ситуация оценивания, сдвиг мотива на цель, патопсихологический синдром, патопсихологический эксперимент.
Аннотация: Статья посвящена патопсихологическому анализу социальной тревоги, социального тревожного расстройства в контексте исследования структуры процесса целеполагания и устойчивости самооценивания, снижения произвольности осуществления познавательной и коммуникативной деятельности в оценочной экспертной ситуации, нарушения опосредствованности эмоций и овладения поведением в ситуации оценочного стресса.

Патопсихологическая модель анализа нарушений психической деятельности опирается на синдромальный анализ, базирующийся на определении степени искажения отдельных звеньев психической деятельности (установление структуры патологии) с выявлением главного(ых) компонента(ов) нарушения (синдромообразующего радикала, фактора). Патопсихологическая структура расстройства соотносится с определением сохранных сторон психической деятельности, анализом согласованного исполнения единой психической деятельности при решении познавательных и других задач в условиях патопсихологического экспериментального обследования, моделирующего «реальный плат жизни» человека (Б.В. Зейгарник) [7-9].

Компоненты психической деятельности при анализе патопсихологического синдрома опираются на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, а также теорию «психологических орудий» (Л.С. Выготский). В особенности, - на следующие положения в рамках теории «психологических орудий»: о социальном происхождении и прижизненном становлении высших психических функций, их организации (и реорганизации), опосредствованности средствами знаково-символических систем, произвольности осуществления, их системно-динамической локализации в ЦНС (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) [4, 11].

Патопсихологический анализ психической деятельности проанализирован и подробно описан в ряде научных работ классиков отечественной московской школы психологии, в первую очередь, в трудах величайшего ученого XX века, основательницы патопсихологии в нашей стране, Б.В. Зейгарник, а также - ее коллег и учеников: С.Я. Рубинштейн, В.В. Николаевой, Б.С. Братуся, Е.Т. Соколовой и других [1-3, 5-9, 12, 13]. В настоящий момент переосмыслено и реанимировано понимание актуальности, глубины научного осмысления, широты возможностей практического применения и востребованность методологического и методического инструментария патопсихологии, основных идей и положений, сформулированных в рамках патопсихологической школы Б.В. Зейгарник. Период спада интереса в научном сообществе, «охлаждения» к патопсихологии после ухода из жизни Блюмы Вульфовны связан с переключением внимания практикующих психологов на всевозможные эклектичные психотерапевтические направления, социокультурные практики переживания «неповседневного» опыта, и отклонением от курса научно-обоснованной психологии, опирающейся на традиции экспериментального моделирования и качественного анализа психической деятельности, нарушений произвольности и опосредствованности высших психических функций. Следует сказать, что исследования в нейропсихологии продолжались, не смотря на существенные изменения в профессиональной картине мира психологов 90-х годов XX века, в то время как проблемное поле патопсихологии в гораздо большей степени было «архивировано», «заморожено» в научно-исследовательском плане [8, 9, 12]. Долгое время не велось активных методологических и методических разработок в этой области, до сих пор отсутствуют какие бы то ни было новые экспериментально-психологические результаты, обобщения, аналитические обзоры современных проблем патопсихологии. Причем, длительное с точки зрения развития научной мысли, забвение патопсихологии контрастирует с требованиями современной клинико-психологической практики. Арсенал классических апробированных методик патопсихологии требует развития, современной адаптации, развития, конструирования новых экспериментально-психологических средств для решения новых, диктуемых практикой, диагностических, реабилитационных, коррекционных задач, в том числе, для анализа природы и поддерживающих факторов расстройств тревожно-аффективного спектра (социальной тревоги, генерализованной тревоги, депрессий, др.) и личностных аномалий. Многие проблемы клинической практики, поставленные в свое время Л.С. Выготским, Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн, являющиеся актуальными и в настоящее время, до сих пор не исследованы с должным вниманием и исследовательской глубиной, на что, в частности, справедливо указывает видный представитель московской школы патопсихологии В.В. Николаева (материалы выступления на конференции, посвященной памяти Сусанны Яковлевны

Рубинштейн) [12]. В современной научной психологии постепенно возвращается понимание высокой ценности патопсихологии и необходимости проведения дальнейших исследований в рамках патопсихологии нейропсихологии как основных и взаимосвязанных разделов клинической психологии. Заслуживающими внимания оказываются исследования, опирающиеся на экспериментально-психологические принципы пато- и нейропсихологического анализа нарушения высших психических функций, разработанные на стыке методологических идей Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник, а представителей современных когнитивных наук [4, 7, 10, 11].

В патопсихологическом анализе структуры дефекта важной диагностической задачей является определение центрального фактора, нарушающего согласованное исполнение всей психической деятельности на фоне сохранности или относительной сохранности отдельных компонент деятельности. Сохранные звенья психической деятельности выступают коррекционно-восстановительным ресурсом в практической психологической работе. При патопсихологическом анализе диагностически значимо определение первичного, вторичного, иногда и третичного компонентов нарушения психической деятельности (В.В. Николаева). Даже первоначально сохранные психические функции, организованные в согласованное исполнение психической деятельности, но осуществляемые в неблагоприятных условиях болезни, будут искажаться под влиянием первичного дефекта (фактора). Психическая деятельность как бы «подстраивается» к новым неблагоприятным условиям болезни, искажая свой «нормальный» ход, содержание и согласованность осуществления. В этом смысле, «вторичные» и «третичные» симптомы искажения психической деятельности выступают как результат приспособления к имеющимся условиям болезни. Выпадение того или иного фактора (синдромообразующего радикала) приводит к системному нарушению всей функции в целом. Этот процесс представляет собой «эффект домино», который выражает поэтапное рассогласование целостной психической деятельности, нарушающий ее организованный, целенаправленный, опосредствованный характер протекания. О важной роли определения в структуре дефекта первичных, вторичных и даже третичных симптомов искажения психической деятельности писали В.В. Николаева, А.Ш. Тхостов, Г.А. Арина и другие. Синдромный анализ предполагает формулирование представлений о нормативной модели протекания психических функций и их патологии при разных психических нарушениях. Согласно теории деятельности и теории «психологических орудий», психические процессы мыслятся как интериоризированные посредством знаковой системы и в процессе социализации виды изначально внешней развернутой деятельности. Внешние виды деятельностей постепенно интериоризируются во внутренний пласт осуществления, становясь свернутыми, автоматизированными видами психической деятельности, обеспечивающей организованный и опосредствоанный характер целеполагания [13, 15].

Патопсихологический, нейропсихологический синдром может быть определен при реализации соответствующего эксперимента, проводимого с использованием нейро- и патопсихологических методик. При определении синдрома средствами нейро-, патопсихологического эксперимента клинический психолог выносит обоснованное экспертное суждение, составляет заключение, в рамках которого указывается констелляция первичного(ых) фактора(ов), взаимосвязанных с ними и взаимообусловленных вторичных (иногда и третичных) симптомов, протекающих на фоне сохранных компонент психической деятельности. На основании определения структуры нарушения можно прогнозировать динамику состояния, вырабатывать необходимые тактики и подбирать средства восстановления и реабилитации психической деятельности. Моделирование патопсихологического эксперимента с использованием разработанной в школе К. Левина (основателя теории поля и учителя Б.В. Зейгарник) методики Ф. Хоппе «Уровень притязаний» позволяет оценить степень влияния на процесс целеполагания ситуации оценочного стресса. Кроме того, методика позволяет выявить степень организации / компенсации / дезорганизации поведения при моделировании ситуации «неуспеха» и «успеха», критики или похвалы, наличия и отсутствия помощи, ограничения времени выполнения «умственного» задания (регламентация деятельности). Исследование уровня притязаний необходимо при диагностике социальной тревоги, социального тревожного расстройства (далее иногда СТР), оценки рисков декомпенсации [1-3, 5, 14].

Целеполагание при личностных аномалиях достаточно подробно изучено Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусем. Авторы экспериментально определили критерии дифференциальной диагностики личностных аномалий и невротических расстройств (слипание, гиперразведение реальных и идеальных целей), а также создал пространство эмпирических индикаторов оценки степени (глубины) первичной и вторичной личностной аномалии [2, 3, 5]. На основе данной методики можно судить о степени устойчивости самооценки, особенностях влияния ситуации на самооценивание и выбор тактики поведения, степени овладения эмоциями и поведением при экспертном оценивании результатов деятельности. Нарушение целеполагания является значимым диагностическим аспектом владения собственным поведением в практике психиатрической диагностики, судебно-психиатрической, психолого-психиатрической, психолого-педагогической экспертизы для оценки степени влияния ситуации на поведение человека при определенных обстоятельствах.

Ситуация экспертного оценивания, моделируемая в методике Ф. Хоппе, представляет собой моделирование ситуации критического оценивания, оценочного стресса, требующего мобилизации совладающих стратегий реагирования, удержания фокуса внимания на содержательной цели деятельности, произвольности в сохранении организованности, подконтрольности, опосредствованности эмоций и поведения. Моделирование такого рода ситуаций оценивания является эвристичным, продуктивным диагностическим средством определения выраженности социальной тревоги и степени ее влияния на процесс осуществления познавательной деятельности в условиях регламентации времени, определения доминирующих стратегий совладания с оценочным стрессом (избегание, обесценивание, блокировка признаков тревоги, мониторинг и предвосхищение негативной критики и др.) [14]. Исследовательская модификация целей, инструкции, индикаторов диагностики методики Ф. Хоппе позволяет использовать данное методическое средство для диагностики целеполагания при социальном тревожном расстройстве, выраженности и типа социальной тревоги, паттернов реагирования в социально оценочных ситуациях.

Процедура данной методики предполагает, что страх оценивания будет сформирован, определенный уровень социальной тревоги возникнет (дефицит времени, прямое оценивание деятельности, авторитетный эксперт). Достижения и неудачи публично регистрируются и оцениваются в моделируемой стрессовой оценочной ситуации. При этом фиксируется целенаправленность, подконтрольность, критичность к полученным результатам, способность организовывать и поддерживать временно созданную для достижения поставленной цели динамическую функциональную систему. Диагностически значимыми параметрами в анализе поведения испытуемого с социальной тревогой оказывается оценка степени гибкости / ригидности тактики целеполагания, соотношения реальных и идеальных целей (уровень притязаний и самооценивание), адекватности реагирования на успех и неуспех, возможность саморегуляции деятельности, определение наличия или отсутствия устойчивой тактики целеполагания, дезорганизации деятельности в ситуации

стрессового оценивания.

Особенностью СТР является эмоционально-мотивационное рассогласование между страхом оценочных ситуаций, тенденцией к их избеганию и желанию участвовать при уверенности в успехе. Зачастую потребность участия в таких ситуациях с исходом «успех», ценность позитивного оценивания значительно выше, чем у лиц с низким и средним уровнем выраженности социальной тревоги [14, 15]. При СТР характерно одновременное сочетание мотивации избегания и мотивации достижения. Высокий уровень притязаний и потребность позитивного оценивания сочетается с субъективно невыносимой ситуацией негативного оценивания, столкновения с неуспехом (избегание). Уровень притязаний включает в себя уровень трудности намечаемых человеком задач, подход к их решению, реакция на успех и неуспех, коррекция выбора в зависимости от уровня достижения, адекватность линии поведения, отраженной в стратегии выбора, а, следовательно, продуктивность отработанной тактики, степень ее лабильности или устойчивости [1-3, 5].

Как отмечает Б.В. Зейгарник: «Человек всегда живет в ситуации, которая требует от него определенного действия, поступка здесь и сейчас. Вместе с тем его действия и поступки также детерминированы отдаленными целями и мотивами, которые часто стоят в противоречии с «сиюминутными». Человек должен сам сделать выбор между ними. И только тогда, когда поведение человека опосредствуется именно структурой согласованных дальних и ближних целей, можно говорить о зрелости его личности. Иными словами, опосредствованность является результатом диалектической борьбы противоположностей в структуре мотивов и ценностей человека» [6, с.12]. Умение «встать над ситуацией», овладеть своим поведением, «оттормозить» сиюминутные побуждения и автоматические реакции на стимулы, угрожающие самооценке, характеризует личность опосредствованную, способную совладать с тревогой и достигать поставленные цели, обладающую устойчивым самооцениванием, не зависящим от особенностей конкретной ситуации.

СТР впервые рассматривается в рамках патопсихологического синдромного анализа, это дает авторам возможность рассмотреть данный феномен в общем терминологическом и методологическом контексте патопсихологии, сравнить со структурой нарушений деятельности при других тревожных, личностных расстройствах. Данный вид анализа обеспечивает возможность определения первичного, вторичного компонента нарушения деятельности в оценочных ситуациях ее осуществления на фоне сохранных компонент деятельности. Очевидным маркером СТР выступает снижение уровня регуляции аффекта в оценочных ситуациях, вызывающее дезорганизацию деятельности, потерю контроля, владения своим поведением и эмоциями в ситуации, избегание или другие стратегии дезадаптивного копинга. Страх негативной оценки, критики, осмеяния, отвержения, публичного унижения могут полностью парализовать социальную активность, которая всегда сопряжена с «проверкой» способностей, контролем результатов деятельности, «аттестацией» навыков, подтверждением компетентности. Ослабление гибкости динамического регулирования познавательных процессов искажает целенаправленный характер деятельности, избирательность когнитивно-перцептивной деятельности в социальных ситуациях оценивания. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия подчеркивали, что когнитивная регуляция деятельности есть активный, динамический и гибкий процесс, выстраиваемый в соответствии с поставленной целью, регулируемый мотивами деятельности. Субъект деятельности может произвольно реорганизовывать структуру функциональных регулятивных систем за счет определения целей и вспомогательных подцелей деятельности (уточнения и последовательной организации промежуточных операционально-технических средств и субцелей), а также посредством применения психологических орудий (знаков, внутренней речи), разнообразных способов овладения деятельностью и поддержания адекватных целевых установок. Произвольность поведения в ситуации оценивания нарушается за счет искажения когнитивного контроля в состоянии аффекта, при этом управление деятельностью перестает быть целенаправленным, организованным, адекватным ее цели и мотиву [4, 11]. Данный тезис может лежать в основе разработки психотехник опосредствования социальной тревоги. Степень субъективной стрессогенности оценочных ситуаций (проверки/контроля знаний, выступления перед аудиторией) может выступать условием, повышающим вероятность декомпенсации, однако, это еще не определяет факт дезорганизации деятельности и потери ее целевых «настроек», поскольку именно во временном контексте ситуации (с ее конкретной целью и координатами стрессогенности) создается гибкая и динамичная система регуляции деятельности, необходимая для овладения эмоциями и поведением конкретно в данных обстоятельствах с учетом всего арсенала особенностей ситуации. Согласно идеям Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, П.К. Анохина, механизм такого рассогласования в ситуации «оценочного стресса» состоит в невозможности удержания «доминанты цели» в сознании на протяжении всего ее выполнения, за счет несформированности и/или невозможности сохранения статуса активности временной системы когнитивной регуляции деятельности в соответствии с целью [4, 11, 14].

Аффективное непосредственное реагирование опосредствуется активной и временно созданной в данной ситуации регулятивной системой, так поведение становится целенаправленным и организованным, при этом «стрессогенные» стимулы не становятся «доминантами», искажающими «образ цели». Результаты исследований психологических механизмов компенсации / декомпенсации при тревожных, депрессивных и личностных расстройствах в рамках метакогнитивного подхода показывают, что существенную роль играют метакогнитивные стратегии регуляции деятельности. Методологические основы идей о метакогнитивном контроле и регуляции принадлежат идеям Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Б.Ф. Ломова, Д.Н. Узнадзе и др., отмечавшим, что человек способен целенаправленно и сознательно регулировать свои познавательные и перцептивные процессы. О возможности перевода отдельных не вполне осознаваемых (свернутых, автоматизированных, вспомогательных) компонентов деятельности писал и А.Н. Леонтьев, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, ряд последователей А.Р. Лурии (характеризуя, в частности, процесс восстановления ВПФ) в контексте реализации деятельности в норме, при патологии и при восстановительном обучении, психокоррекции [1, 5, 10, 11]. С точки зрения отечественной психологии личности и патопсихологии, система смыслообразующих мотивов, составляющая остов личности, формирует контекст деятельности человека, определяя ее личностный смысл (А.Н. Леонтьев). В русле этого подхода, патология личности, например, при аддикциях, расстройствах пищевого поведения, рассматривается через патологию системы мотивов (Б.В. Зейгарник, П.Б. Братусь). Феномен сдвига мотива на цель, когда изначально социальный и адекватный мотив деятельности становится целью, отодвигая мотивационную смысловую основу деятельности на второй план, тем самым искажая изначальную личность человека и адекватный характер ее деятельности.

При СТР первоначальные мотивы социального характера являются адекватными (желание понравиться, стремление к совершенству, мотивация достижения успеха в социальной среде), однако с течением расстройства происходит «сдвиг мотива на цель», и уже не стремление к достижению побуждает и придает смысл деятельности человека, а – желание не испытывать тревогу и напряжение в социальных ситуациях, максимально скрывать признаки собственной тревоги. Это связанно с позицией «self-focus attention», самоконцентрацией внимания (смещение фоку-

са внимания на отдельные операционально-технические компоненты деятельности) не на самом процессе достижения успеха и получении признания и поддержки, а на собственных проявлениях в этих ситуациях – как выглядеть, как не демонстрировать признаков волнения, как избежать рискованных обстоятельств и смещением внимания на второстепенные аспекты исполнения деятельности («экзаменатор» что-то помечает в блокноте, лицу стало жарко, вопрос задан «недружелюбно», «мои руки дрожат, это замечают другие», «они подумают, что я некомпетентен») [14]. При «скованном» социальном поведении, вызванном интенсивным страхом негативного оценивания, тревогой в связи с негативным прогнозированием, попытками вторичного управления тревогой, характерно нарушение внимания. В ситуации эскалации тревоги данное нарушение становится все более заметным. Внимание становится все менее организованным и регулируемым поставленной ситуацией целью, произвольными «прозрачным» процессом. Внимание оказывается во власти второстепенных стимулов, связанных с тревожным предощущением опасности негативного оценивания. «Объективные» компоненты ситуации перестают учитываться, - фокус внимания направляется не на содержание ситуации, а на ее формальные аспекты, практически неосознаваемые в норме (отслеживание, как окружающие могут реагировать). Деятельность социального общения претерпевает патологическую трансформацию, это указанный выше «сдвиг мотива на цель» и, в более серьезных случаях СТР, - «цели на средства». Социально-значимый мотив (донести информацию до слушателей), диктуемый ситуацией, отходит на второй план по сравнению с мотивом патологическим («окружающие не должны заметить признаки волнения», «необходимо отслеживать проявления», «это недопустимо, чтобы окружающие заметили некомпетентность») [14].

Вспомогательные операционально-технические средства донесения информации в ситуации выступления перед аудиторией (тон голоса, положение тела, физиологические проявления, т.п.) смещаются с периферии произвольного внимания, теряя автоматизированный характер реализации и «прозрачность» данной функции, становясь основным его фокусом (или флуктуируя в зазоре между произвольной содержательной целью и вспомогательными операциями ее достижения). В таких условиях, деятельность (например, выступление перед аудиторией, ответ на экзамене) теряет свою целенаправленность, поскольку социально-значимая цель в ситуации полностью или частично замещается операциональными аспектами ее достижения, она теряет свой содержательный смысл и вызывает острое переживание «несоответствия» с тенденцией к избеганию ситуации. Такие искажения могут носить характер «социального ступора», делая образ цели мерцательным и нечетким. Само присутствие в ситуации с такой деятельностно-организационной структурой субъективно мучительно и непереносимо, поэтому тенденция избегания при высоком уровне социальной тревоги достаточно выражена [14].

В норме операционально-технический уровень, а также уровень средств осуществления деятельности может быть осознан и выведен «из тени» произвольного внимания в случае, если необходимо найти и исправить какую-то ошибку (вернуться на исполнительский уровень для рефлексии вероятных неточностей, допущенных в каком-либо типе активности), затем деятельность опять возвращается на смысловой уровень. При СТР «возврата» как такового не происходит, здесь трудно говорить о произвольном управлении вниманием. В ситуации тревоги переживание перманентной социальной «ошибки», собственной некомпетентности и несоответствия заставляет субъекта постоянно проверять и перепроверять свое поведение на уровне организации деятельности, не позволяя перейти на уровень целевой регуляции. Такая «пробуксовка» на операционально-техническом компоненте деятельности связана и с повышением психической ригидности в стрессовой ситуации. Кроме того, постоянное актуализированное переживание любых действий как ошибочных при СТР вызывает острое чувство стыда вкупе с гнетущим образом субъективно неизбежного негативного исхода ситуации («не смогу заинтересовать», «не смогу ответить на вопросы» и т.д.) [14, 15]. Гибкая импровизация в ситуации оценивания тем более недоступна при высоком уровне социальной тревоги, так как она требует не только удержания в фокусе внимания содержательной цели ситуации, в соответствии с которой выстраивается вектор активности субъекта, но и самоэффективности (позитивного образа исхода ситуации), «взвешенного» мышления, отсутствия патологических стратегий метакогнитивного управления тревогой, психической гибкости в совладании со стрессом оценивания.

Аффективное реагирование в ситуации оценивания может вызывать ломкость системы регулятивных процессов в рамках социального поведения при решении познавательных, коммуникативных задач, проявлении социальной инициативы, самопрезентации. Ослабление гибкости динамического регулирования познавательных процессов искажает целенаправленный характер деятельности. Социально оценочные ситуации выступают как стрессогенные стимулы за счет вероятного негативного оценивания, критики, осмеяния, отвержения, что может приводить к нарушениям регулятивной структуры мыслительных процессов, например, в распространенной ситуации «выступление перед аудиторией» (с докладом, выступая на конференции, защите работы и пр.). В стрессогенных ситуациях оценивания, проявляемых в виде реального или потенциального «социального провала», деформируется саморегуляция, упорядоченность нейродинамического процесса выполняемой деятельности, теряется ее скоординированность. Процесс конструктивной регуляции возможен только при активном сосредоточении внимания на цели, сохранении ее в оперативной памяти на протяжении всей деятельности в ситуации оценивания при одновременном абстрагировании от несущественных деталей. К таким артефактам можно отнести сфокусированность на собственных проявлениях тревоги и попытках их блокировать, мониторинг признаков негативного оценивания в аудитории и пр. Все когнитивно-перцептивные процессы должны быть выстроены, согласованы и организованы в соответствии с реализуемой в настоящий момент целью деятельности при постоянном оттормаживании отвлекающих стрессогенных стимулов (кто-то разговаривает в аудитории, преподаватель что-то помечает в блокноте, лицу стало жарко, вопрос задан «недружелюбно» и пр.).

Способность произвольно управлять аффектом в субъективно стрессовой, оценочной, например, ситуации выступления перед аудиторией, регулировать деятельность в соответствии с целью (содержанием), а не в соответствии с второстепенными стимулами («отслеживать, как я выгляжу в глазах окружающих», «скрывать признаки волнения», «определенные мысли опасны»), связана с возможностью формировать и использовать различные, а не фиксированные способы регуляции деятельности при решении конкретных задач, создавать символические формы овладения собственным поведением, использовать культурные знаки для организации тревоги. По мысли А.Р. Лурии, «…Символический прием, включенный в систему поведения, так же, как и речь, опосредствует реакцию, отрезает возбуждение от непосредственного переключения на моторику и ведет к сложной организованной структуре реактивного процесса. … Всякая символическая система может служить мощным приемом преодоления и организации аффекта» [11, с.518]. А.Р. Лурия экспериментально показывает роль символических приемов в овладении аффектом. Он пишет: «Выражая свои переживания в символе… перестает изживать свой аффект, мы больше не видим … ни плача, ни всхлипываний, ни диффузного моторного возбуждения. …Символ преодолел здесь аффект … перейдя от непосредственного, биологического

изживания к культурным формам овладения …Мы снова убеждаемся, что механизм опосредствования примитивного процесса каким-нибудь культурным знаком является важнейшим… механизмом в загадочном овладении человеком своим поведением… Овладение… поведением развивается не в меру роста произвольных «волевых» усилий, но в меру развития умений пользоваться внешними знаками для поставленных перед собою задач» [11, с.518]. По мысли А.Р. Лурия, преодоление неконтролируемых аффективных состояний возможно за счет включение в процесс переживания культурного знака, альтернативного символа, опосредствующего, заменяющего непосредственную реакцию, например, страха и избегания в ситуации оценочного стресса.

Автор анализирует возможное опосредствование аффективных реакций, детерминированных особенностями ситуации, в частности, связанными с оцениванием, он описывает психотехнику в рамках теории «психологических орудий»: «…Непосредственное усилие является неэффективным в задаче овладения собственным поведением… это овладение оказывается возможным лишь на опосредствованных путях, лишь с помощью перехода к сложной культурной операции. Человек не прямо направляет свои силы на регуляцию своего поведения, он создает какой-нибудь вспомогательный стимул, который уже затем действует на него и заставляет его автоматически осуществлять вызываемый им акт. Задача овладения поведением заключается здесь в смене структуры реактивного процесса, в замене непосредственной, импульсивной или «волевой» реакции реакцией сложной, опосредствованной, … в этой культурной операции употребления вспомогательных средств, установления стимулов, имеющих обратное действие на самого субъекта, человек оказывается в состоянии … успешно овладеть своим поведением» [11, с.508].

Патопсихологический анализ социальной тревоги, СТР позволил определить пути психологической коррекции и компенсации, связанный с необходимостью в процессе психологической помощи формирования системы опосредствующих непосредственное реагирование средств (знаков, символических орудий) совладания с тревогой и тенденцией к избеганию, а также – с формированием гибких динамических регулятивных систем в соответствии с целевыми приоритетами ситуации, способности произвольно удерживать образ цели на протяжении всей деятельности при «оттормаживании» второстепенных или вспомогательных компонент деятельности, фокусируя активное внимание на содержании цели деятельности, предотвращать искажение целевой и мотивационной основы деятельности, регулировать тактику целеполагания, корректируя в ситуации оценивания уровень притязаний, и, тем самым, сохраняя и стабилизируя самооценку, формируя опыт подконтрольности, управляемости собственных реакций в ситуации оценочного стресса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братусь Б.С. О механизмах целеполагания // Вопросы психологии. - 1977. - № 2 - С.121-124.
2. Братусь Б.С. Психологические особенности уровня притязаний и выбора целей при психопатиях // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1976. - № 12. - С. 1825-1828.
3. Братусь Б.С., Павленко В.Н. Соотношение структуры самооценки и целевой регуляции деятельности в норме и при аномальном развитии // Вопросы психологии. - 1986. – №4 – с. 146-155.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005.
5. Зейгарник Б.В. Исследование уровня притязаний у психически больных // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова 1972; 72(11): 1656–1658.
6. Зейгарник Б.В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии // Вестник. Московского университета. Сер. Психология. - 1981; (2): 9–15.
7. Зейгарник Б.В. Основы патопсихологии. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1973.
8. Зейгарник Б.В., Николаева, В.В. Патопсихология давно сделала свой выбор // Психологический журнал. - 1984; 5(2): 122–123.
9. Зейгарник Б.В., Рубинштейн С.Я. О некоторых дискуссионных вопросах патопсихологии // Вопросы психологии 1970; 16(1): 121–128.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965.
11. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов. – М.: Когито-Центр, 2002.
12. Николаева В.В. Рубинштейн С.Я.: о вкладе развития патопсихологии // Журнал клинической и специальной психологии. – 2012. - №1.
13. Николаева В.В., Соколова Е.Т., Спиваковская А.С. Спецпрактикум по патопсихологии. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1979.
14. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Метакогнитивные стратегии при социальном тревожном расстройстве // Вектор науки Тольяттинского гос.ун-та. – 2012. - №1(8). – С.254-257.
15. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15). – URL: http://medpsy.ru

Статья публикуется при поддержке Гранта Президента РФ (МК-219.2011.6)

Статья публикуется при поддержке Гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых 2012 года» (12-36-01252)

PATHOPSYCHOLOGY OF SOCIAL ANXIETY DISORDER

© 2012

O.A. Sagalakova, candidate of psychological sciences, associate professor
D.V. Truevtsev, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the clinical psychology
Altay State University, Barnaul (Russia)

Keywords: Social anxiety disorder, pathopsychologyical analysis, mental activity, self-regulation, goal-setting, mediation, voluntariness, mastering of behaviour and emotions, evaluation stress, social situation of evaluation, motive alteration on the purpose, pathopsychological syndrome, pathopsychological experiment.

Annotation: Article is devoted to pathopsychological analysis of social anxiety, social anxiety disorder in a context of research of structure of process goal-setting and stability of self-evaluation, depression of voluntariness in realisation of cognitive and communicative activity in an evaluationsituation, disturbances of mediation emotions and mastering of behaviour in a situation of evaluation stress.

УДК 37.017.92:271.2

РОЛЬ РЕЛИГИИ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

© 2012

Н.Е. Садовникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики
Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, Саранск (Россия)

Ключевые слова: воспитание, религия, ценностные ориентации, религиозное воспитание, национальные ценности

Аннотация: В статье анализируются сущностные аспекты религиозного воспитания, проблема формирования духовных и национальных ценностей подрастающего поколения.

Современная социально-экономическая и политическая ситуация в России заставляет нас еще раз переосмыслить и выработать систему ценностей нравственного и национального воспитания, основанную на традициях отечественной педагогики. И религия здесь может оказать большое влияние, так как она является необходимым основанием воспитания. На это указывают в своих трудах и К. Д. Ушинский и Н. И. Пирогов. Главная цель религии это воспитание целостной личности, исцеление духовных недугов человека, соединение его с Богом.

Сегодня в системе образования в основном внимание актуализируется на понятиях «образование», «инновационные процессы». И это правильно, только вот понятие «воспитание» уходить на последние позиции. Важным шагом на пути духовно-нравственного просвещения можно назвать федеральный эксперимент по введению в учебный процесс общеобразовательных школ нового предмета − «Основы религиозных культур и светской этики», который по поручению Д. А. Медведева начался в апреле 2010 года в 19 регионах страны.

Цель религии неразрывно связана с целью воспитания – подготовка к земной и вечной жизни. Нужно признать, что сегодня мы ребенка готовим к адаптации в обществе, вторая же задача практически не решается не в школе, не в семье. Поэтому молодое поколение при вхождении во взрослую жизнь, сталкиваясь с житейскими трудностями, нравственным кризисом, выбирает порой не лучший выход решения возникшей проблемы. Россия на первом месте в мире по числу самоубийств среди подростков. Необходимы не только научно-разработанные и практически апробированные программы педагогической профилактики суицидального поведения несовершеннолетних, но и внимательное отношение к духовной жизни человека, продуманная совместная работа родителей, педагогов, священнослужителей по ее становлению.

В связи с этим определение самого понятия «воспитания», которое дается в современных учебниках по педагогике, необходимо дополнить. В педагогической литературе встречаются разные толкования рассматриваемой категории. Традиционно данное понятие рассматривают в социальном и педагогическом смысле.

Воспитание как социальное явление, функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни. В педагогическом смысле это целенаправленный, специально организуемый процесс взаимодействия педагога и воспитанников, направленный на формирование человека и осуществляемый в образовательных учреждениях. Это действительно так, но правильнее было бы понимать воспитание как спасение личности, что позволит решить единую, целостную задачу – подготовка к жизни как земной, так и вечной. Об этом говорят ряд видных ученых: профессор Парижского Свято-Сергиевского Богословского института И. М. Андреев, архимандрит, доктор педагогических наук, профессор, академик РАЕН – Георгий Шестун, доцент, кандидат педагогических наук – С. Ю. Дивногорцева, педагог и писатель, бакалавр богословия Л. В. Сурова и др.

Само же слово «воспитание» означает питание. И. М. Андреев писал, что христианское воспитание есть начало «пути ко спасению души», а основное положение христианской педагогики: истинная нравственность невозможна без религиозной основы [1]. Таким образом, воспитание связано с процессом воцерковления личности. Как справедливо замечает С. Ю. Дивногорцева, последнее не следует понимать лишь как получение религиозного образования. Воцерковить – это значит научить жить и мыслить по-христиански, не исправлять и формировать личность, а освящать и преображать ее [2].

Процесс воспитания является базовым основанием педагогики, функция которой – воспитывать и обучать, но реализуется она при условии целенаправленного развития личности [3]. Как писал русский философ Иван Ильин: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять… Что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [4].

И так, воспитание с точки зрения православной педагогики можно определить как специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее освящение и преображение личности воспитанника, ее обожение, освобождение от пороков. Это не вырабатывание определенных норм поведения и стереотипов отношений, а живая духовная реакция на происходящее [5].

Можно сказать, что религиозное образование направлено, прежде всего, на ценность личности. Педагогу важно найти к каждому ребенку индивидуальный подход, для этого ему необходимо обладать таким качеством, как умение любить детей. Кроме того, как отмечают великие педагоги К. Д. Ушинский, С. С. Куломзина, воспитатель может научить других только тому, что стало частью его самого.

В основе религиозного воспитания лежат церковные таинства, нравственные ценности, этические и национальные традиции. Семья и школа, как бы это трудно не было, должны направлять свои усилия на воспитание трех главных составляющих человека – сердца, ума и воли, а также христианских добродетелей. Религиозное образование включает в себя просвещение и воспитание.

Конечно, система ценностных ориентаций начинает закладываться в семье и как указывал протоирей Василий Зеньковский, «главное, в чем состоит религиозное воспитание в семье, − это общая религиозная жизнь с родителями» [6]. Еще В. В. Розанов выдвинул мысль о глубокой внутренней связи между религиозным оскуднением современности и падением семейной жизни в наше время [7]. Это мысль остается актуальной и сегодня.

Известно, что основным внешними противоречиями в процессе воспитания выступает противоречия между школой и семьей. Как известно, противоречия являются движущей силой развития любого процесса. Наряду с этим возникает еще одна важная проблема – это педагогическое просвещение родителей, что требует применения в современных образовательных школах продуманной системы новых форм воспитательной работы с родителями.

Необходимо отметить, что на Руси нерадение в воспитании детей считалось грехом. Религиозно-нравственное воспитание необходимо начинать с раннего возраста де-

тей, так как первые 5 – 6 лет являются самыми важными и определяющими фундаментальные ценности и дальнейший жизненный путь. Прежде всего, задача родители приучать детей к таким добродетелям как добро, благочестие, правдивость, почтительное отношение к старшим, послушание, сохранение чистоты сердца, чувства любви, милосердия, сострадания и др.

Святые отцы, богословы используют непривычные для нас сочетания слов «доброе воспитание», «воспитание доброго ума», «воспитание добрых эстетических чувств», «воспитание доброго сердца». Такой подход в корне меняет аксиологическую базу воспитательного процесса. На первое место ставятся такие задачи как «стяжание Духа Святаго», воспитание крепости духа человеческого.

Совершенно справедливо протоирей Сергей Щукин замечает: «Для тех, кто сомневается в силе детской религиозности, отметим лишь следующее: вера в Бога не выдумана людьми, а рождается вместе с человеком... Пытаются доказать безбожники, будто вера в Бога есть искусственно внушаемая идея. Но мы видим, что и новое поколение продолжают искать веру в Бога» [8].

Епископ Екатеринбургский и Ирбитский Ириней пишет о простых, но достаточно важных принципах семейного воспитания − «Любите своих детей разумною христианскою любовью…. Наблюдайте внимательно за детьми своими… Родители, почему при добром воспитании должно первее всего обращать внимание на искоренение главных пороков в детях» [9]. При этом очень важно для устроения правильного воспитания в семье, родителям быть внимательными друг к другу, к своей духовной жизни.

Говоря о значении религии в воспитании подрастающего поколения, нельзя не отметить насколько сильное влияние на впечатления детей оказывают церковные службы, детская молитва, праздники церковные и песнопения, экскурсии по святым местам. Родители должны понимать, что «христианская религия создает в душе ребенка основы его нравственной личности» [10]. Задача воспитания это пробудить у ребенка внимание к духовной жизни. Ставя в центр воспитания душу человека, К. Д. Ушинский исходил из христианского представления о божественной природе и сущности души.

Таким образом, исходя из цели, в православном педагогическом процессе выделяют следующие задачи:

1) усовершенствование духа;

2) помощь в становлении добродетелей;

3) предохранение, «врачевство» и освобождение от греховных болезней и пороков;

4) направление внутренних сил, формирование мировоззрения;

5) пробуждение, развитие способностей, укрепление их упражнением;

6) передача душеполезного опыта;

7) сохранение церковных традиций в семье, на приходе и в школе [11].

У многих возникнет закономерный вопрос – как в практической жизни реализовать перечисленные задачи в рамках современной системы образования? На этот вопрос мы можем найти ответ у К. Д. Ушинского, которого волновали проблемы, связанные с необходимостью сближения светского и религиозного образования. При этом он подчеркивал: «Православие есть единственная религия, представляющая все условия для такого сближения» [12].

Одним из главных положений в наследии К. Д. Ушинского является идея об организации воспитания на народных началах. Церковь и школа — вот те общественные институты, которые, по мнению ученого, могут поддержать, сохранить и развить в народе России дающие ему силы оставаться живым явлением человеческой истории начала; церковь и школа в единстве с семьей. Выделим его мысль о необходимости в целях развития национального чувства у воспитанников изучения в школе истории (в широком смысле этого слова) своей родины и родного, отечественного языка. Народность же в понимании К. Д. Ушинского есть живая форма полного бытия человека — бытия с людьми и с Богом, бытия со временем и пространством (в отдельном, или «особенном», по выражению ученого, являет себя Бог). Итак, Константин Дмитриевич полагает, что лишь христианское воспитание составляет действительную основу нравственного и народного воспитания как в Европе, так и в России [13].

Несомненный интерес для выявления роли религии в воспитании национальных ценностей у подрастающего поколения в современных условиях вызывает рассмотрение некоторых аксиологических моделей в истории отечественной педагогической мысли. В частности, В. Н. Сорока-Росинский выделяет такие актуальные сегодня ценности, как

1) национальная культура как высшее проявление творческого гения народа, его духовной жизни;

2) демократические (уважение к своей и чужой личности, право на свободу деятельности, способность к проявлению инициативы); воспитание гражданской ответственности [14].

П. Ф. Каптерев отдавал предпочтение общечеловеческим ценностям (духовная свобода человека, наука, просвещение и т. д.), но при этом подлинным мотивирующим фактором для деятельности служат национальные ценности (народный язык, религия как важная ценность, народная история, семья, быт, общественно-политическое устройство, самобытность, творчество в педагогическом процессе). Он поддерживал В. Г. Белинского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского в том, что ценностями образования должны выступать: ценности общего и специального образования, гуманизм, бессословность и единство школ, народность образования. Помимо их, ученый, выделяет также автономность и многотипность школ, общественность и индивидуализацию образования, нравственность, гражданственность.

Анализируя наследие П. Ф. Каптерева, доктор педагогических наук, профессор М. Н. Костикова, справедливо заметила, что он использует такие принципиально важные для философско-исторического анализа развития педагогики термины, как «национальное педагогическое самосознание» и «орган педагогического самосознания» [15]. Он не только подробно разъясняет содержательное наполнение этих терминов, но и подчеркивает: «Каждый вступающий в педагогический процесс деятель подходит к народному образованию со своими особенными задачами и требованиями, проводит свои взгляды, свое миропонимание, вследствие чего преобладание того или другого деятеля в педагогическом процессе сообщает особый вид и характер всей педагогии данного времени. Преобладающий деятель создает свой особый круг идей, свою духовную атмосферу, и этот круг идей, эта атмосфера и составляют преимущественную духовную пищу народа в данное время» [16].

Для нас важен тот факт, что П. Ф. Каптерев рассматривал личностные и профессиональные качества учителя в единстве, что необходимо в современных условиях подготовки педагогических кадров. В своих «Дидактических очерках» [17] он выделяет две группы ценностей учителя. В первую ученый включал ценности, определяющие умственные и нравственно-волевые качества (научная подготовка, учительский талант, саморазвитие и самосовершенствование). Во вторую – нравственные качества учителя (справедливость, добросовестность, выдержка, любовь к детям, настойчивость в осуществлении своих требований) и внешний вид.

П. Ф. Каптерев определил целую модель национальных ценностей образования, в которую вошли следующие компоненты:

1. Религия как аксиологический приоритет в целом.

2. Православная религия в особенности, её нравственные заповеди.

3. Изучение и усвоение родного языка.

4. Формирование у педагогов профессионально -цен-

ностных качеств.

5. Гражданское воспитание как важнейшая национальная ценность образования.

В рамках осмысления исторического наследия мордовского народа в контексте социального развития Республики Мордовия в современных условиях, в содержание образования необходимо включать особенности национальной культуры. В частности, просветительская и творческая деятельность, педагогические труды А. Ф. Юртова, М. Е. Евсевьева способствовали формированию системы нравственно-духовных ценностей детей. При воспитании национальных ценностей необходимо прививать подрастающему поколению любовь и уважение к своему народу, к его языку, к истории своего народа и это должно быть неразрывно с воспитанием любви к Отечеству.

Итак, современный учитель должен обладать и быть носителем национальных ценностей. В данном случае опора на национальные ценности образования выступает фактором сохранения и воспроизводства отечественной культуры, и вместе с тем способом более органичного вхождения народов России в иную социокультурную действительность. Данная идея получила свое развитие в трудах таких выдающихся отечественных мыслителей, как Н. А. Бердяева, В. В. Розанова, Вл. Соловьева и других. Это признание величия личности, любовь к Родине (как величайшая национальная ценность), духовность, религия, идея Всеединства, даже космизм, доведение понятия личность до понятия Богочеловека.

Сегодня необходима такая система образования в России, которая позволила бы в полной мере передавать накопленный опыт в социальной, духовной жизни, знания, ценности, присущие народу. Несомненно, справедливо архимандрит Георгий Шестун приходит к выводу: если мы попытаемся создать такую школу, то неминуемо придем к школе, основанной на православных традициях, другого пути нет. Данная школа является единственной природосообразной и научной, которая позволит детям всех национальностей и конфессий войти в мировую культуру посредством русской культуры, при этом создающей условия и для освоения своей национальной культуры [18]. Кроме того, в условиях многонационального Российского государства одной из ведущих задач базовой культуры личности в содержании патриотического воспитания является формирование культуры межнационального общения.

Отделение государства от церкви неминуемо приводит к возникновению лжехристианских объединений, так называемых сект, националистических движений, что в свою очередь ставит под угрозу стабильность и безопасность государства и народа в нем живущих. Камнем преткновения для возрождения православных традиций в образовании и воспитании, как правило, становится толкование понятий «светское государство» и «светское образование». Некоторые считают, что светское государство это когда Церковь отделена от государства. Важно заметить, что ни в одном законе Российской Федерации таких слов вообще нет. Церковь отделил от государства В. Ленин декретом от 1918 года. Необходимо заметить, что Церковь – это верующий народ, как же его можно отделить от государства.

Светское государство – это понятие юридическое, которое было сформулировано в противовес государству атеистическому. Если проанализировать Конституцию РФ, то придем к выводу – понятие «светский» относиться не к содержанию, а к форме управления. Кроме того, нельзя создавать в рамках образовательных учреждений религиозные объединения. И это правильно! В итоге мы возвращаемся к историческим традициям народа России, которые складывались исходя из православных ценностей. Задача государства обеспечить субъектам педагогического процесса (а это семья) качественное образование и воспитание, в том числе и религиозное.

Сегодня восстанавливается многовековой мост духовных традиций между школой и церковью, который был в советское время разрушен. Непреходящей ценностью России является Православие. Главной целью христианского воспитания является усвоение подрастающим поколением живой православной веры и вложение ее основ в сердца детей, а также любви к Богу и Церкви. Постановка такой цели не зависит от идеологии государства, от политических или философских веяний времени.

Задача педагогики в том, чтобы подвести ребенка к свободе. Сделать это непросто, но поможет сформировать духовный мир человека, постепенно давая ему созреть и окрепнуть. Обсуждение проблем взаимодействия исторического опыта и современного состояния культур, несомненно позволяет формировать здоровое национальное самосознание народа, пробуждает интерес к культурным и религиозным ценностям, народным традициям и обычаям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мысли о православной педагогике. Реферативно-хрестоматийный сборник (ко 2 Епархиальному педагогическому собранию). Август 1995. – Саранск, 1995. – С. 10.
2. Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика : учеб. пособ. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2004. – С. 44.
3. Сурова Л. В. Методика православной педагогики. Часть 1. Педагогика. Школа. Человек. – Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2000. – С. 9– 10.
4. Ильин И. О воспитании в грядущей России I−III // Духовно-нравственное воспитание. – №2. – 2005. – С. 23.
5. Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика : учеб. пособ. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2004. – С. 44.
6. Зеньковский В. В. Педагогика. – Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2004. – С. 99.
7. Зеньковский В. В. О религиозном воспитании в семье // Вопросы православной педагогики. Выпуск 1. – Москва, 1992. – С. 53.
8. Протоиерей С. Щукин. О религиозном воспитании детей. – М. : ООО Переделкино-Издат, 2009. – С. 21.
9. Поучения о религиозном воспитании детей. – М. : Общество сохранения литературного наследия, 2003. – С. 48-49.
10. Протоиерей С. Щукин. О религиозном воспитании детей. – М. : ООО Переделкино-Издат, 2009. – С. 4.
11. Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика : учеб. пособ. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2004. – С. 44.
12. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. − М.−Л. : АПН РСФСР, 1948. −Т. 2. – С. 454.
13. Гагаев А. А, Гагаев П. А. Русские философско-педагогические учения XVIII—XX вв. : культурно-исторический аспект. − 2-е изд., 2008. – С. 180-186.
14. Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы / Пед. сочинения / сост. А. Т. Губко. – М. : Педагогика, 1991. – С. 88– 00.
15. Костикова М.Н. Об истоках и проявлениях стереотипов представлений о месте и роли религии и церкви в сфере образования / М. Н. Костикова // История образования и Русская Православная Церковь : хрестоматия : в 2 ч. / авт.-сост. М. Н. Костикова / М. Н. Костикова. – Белгорад : Изд-во БелГУ, 2000. – С. 18.
16. Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 261.
17. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270–652.
18. Игумен Георгий (Шестун). Православная школа. – М. : изд-во «Воскресная школа», 2004. – С. 173-175.

THE ROLE OF RELIGION IN THE EDUCATION OF SPIRITUAL AND NATIONAL VALUES OF THE YOUNGER GENERATION

© 2012
N.E. Sadovnikova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of pedagogy with a course of methods of mathematics teaching
Mordovia N.P. Ogarev State University, Saransk (Russia)

Keywords: education, religion, value orientations, religious education, national values.
Annotation: The paper analyzes the essential aspects of religious education, the problem of the formation of spiritual and national values of the younger generation.

УДК 811 512 122: 378

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© 2012
***Т.А. Саутова*,** магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: иностранные языки, формирование, участие, межкультурная личность, взаимопонимание, иноязычная культура, изучение языков, основа, лингвистический, эстетический, социальный, компонент, взаимообогащение культур, взаимопонимание народов.
Аннотация: Целью межкультурного подхода в образовании является формирование межкультурной личности средствами иностранных языков.

В данной статье рассмотрим роль иностранных языков в формировании межкультурной личности.

Современные интеграционные процессы и активизация взаимодействия стран в условиях открытого и взаимосвязанного мира выдвигают иностранные языки в образовательные приоритеты, в обязательную компетентностную составляющую модель современного специалиста, в действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в новых условиях международного взаимодействия и сотрудничества [1, с.24]. Основными проводниками международного сотрудничества являются иностранные языки.

Центральное место в образовательном процессе должно занимать формирование способности к участию в межкультурной коммуникации.

Термин «межкультурная коммуникация» достаточно широко распространен в современной методической науке и его трактовка дана весьма четко. Этим термином определяется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам. Именно такая постановка цели обучения соответствует потребностям, предъявляемым к иностранным языкам на современном этапе развития общества [2, с.177]. Обучение межкультурной коммуникации на занятиях с учетом всех присущих этому процессу особенностей обеспечивает вхождение в иноязычную культуру. Поэтому целью межкультурного подхода в образовании является формирование межкультурной личности средствами иностранных языков.

По мнению Л.Н. Щербатых, большое значение в интегрировании культуры в обучении иностранным языкам имеет приобщение к интеркоммуникации, главная функция которой, создание предпосылок для успешного межкультурного общения, что в свою очередь сопряжено с развитием у обучаемого социокультурной компетенции, позволяющей ему соотносить свою культуру с культурой изучаемого языка [3].

Обучение языку проходит сегодня в контексте иноязычной культуры, включающей лингвистический, страноведческий, эстетический и социальный компоненты. Все это находит отражение в содержании предмета: тематике текстов, устных тем, речевых ситуаций. Обучение и изучение языков на культуроведческой основе приобретает важнейшее значение в настоящее время в процессах налаживания глобального общения, взаимопонимания и сотрудничества между представителями разных культур, говорящих на разных языках.

Как отмечает М.Г Большакова, культурное своеобразие страны изучаемого языка, явления, которые отсутствуют в родном языке, формируют интерес студентов к процессу обучения, а интерес, внутренняя мотивация играют, на наш взгляд, определяющую роль в результативности обучения и в формировании конкурентоспособной личности [4, с.47].

По утверждению В.П.Рубаевой, одновременно с изучением языка надо изучать и культуру его народа – знакомиться с историей, литературой, экономикой, географией, политикой страны, бытом, традицией, психологией. Комплекс этих сведений принято обозначать термином «страноведение», появившимся в 80-е г.г. XIX в., а методику преподавания этих сведений при изучении иностранного языка – лингвострановедением. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности студентов, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач [5, с.261].

Казахстан - многонациональная страна с разноязычным населением. Знание языков полезно не только для отдельных личностей, но и для всего общества. Чем больше языков знают люди, тем больше вместе с языком они познают историю, обычаи и традиции, культуру этих народов. И это способствует международным культурным, экономическим связям, что, безусловно, ведет к улучшению в целом всей ситуации в стране. Реалии нашей современности все больше убеждают нас в необходимости овладения уже в школьных стенах казахским, русским и одним из иностранных языков. Поэтому наблюдается общая тенденция к их изучению. Выход Казахстана на международную арену в области политики, экономики, в сфере образования, налаживание все новых деловых, культурных контактов и экономических отношений с зарубежными партнерами – все это настоятельно диктует необходимость лингвострановедческого подхода к обучению иностранным языкам.

Об активном и конструктивном свойстве языка и его способности воздействовать на формирование народной культуры, психологии и творчества определенно говорили И.Гердер в «Трактате о происхождении языка» и В. Фон Гумбольдт в «Избранных трудах по языкознанию». По убеждению И.Гердера, «язык по своему происхождению связан с культурой и совершенствуется вместе с обществом. Органическая связь языка с культурой и обществом делает его важнейшим компонентом национального духа» [6, с.233].

В начале XXI века возникает вопрос о приобщении к мировой культуре, о приближении образовательного уровня к европейскому стандарту, овладении иностран-

ными языками, т.е. о формировании коммуникативной компетенции.

В Послании народу Казахстана «Построим будущее вместе» от 28 января 2011 года Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев отметил: «... для современного казахстанца владение тремя языками – это обязательное условие собственного благополучия» [7].

Социолингвистический уровень обучения языку содержит богатые резервы для гуманистического, духовного становления личности студента.

Изучение языков важно как средство постижения менталитета и культуры других народов и, в конечном счете, должно привести к взаимообогащению культур и взаимопониманию народов. Главными принципами ЮНЕСКО, положенными в основу многочисленных проектов Совета Европы, связанных с образованием, являются принципы «полилингвизма» и «поликультурности», обеспечивающие академическую мобильность молодежи. Знание родного и государственного языков, изучение иностранного языка способствуют формированию установки на толерантность и объемное видение мира. Знание языков даст молодому поколению нового Казахстана возможность шагнуть в новый круг, способствующий расширению и углублению диалога цивилизаций в новом мире. Учебная деятельность студента, профессиональная молодого специалиста проходят в полиязычном обществе.

Практика преподавания казахского языка как иностранного языка для казахстанцев показывает, что студенты с неизменным интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям казахского народа.

Обучение языку в контексте межкультурной коммуникации – образовательно-развивающийся процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль.

Современные подходы к обучению языкам предполагают информированность о современной жизни страны изучаемого языка, использование самых свежих сведений и данных о разных аспектах их действительности. Доказательством этому может служить работа со средствами массовой информации, а именно: работа со свежими материалами республиканских и областных газет о политической, культурной жизни Казахстана и других стран. Наиболее традиционной формой лингвострановедческого обучения является введение страноведческих текстов, касающихся истории, географии, культуры, литературы.

Лингвострановедческий аспект образования предусматривает изучение языка в тесной связи с культурой, литературой, традициями, обычаями страны, обслуживаемой этим языком. Насыщение занятий казахского языка элементами лингвострановедческого обучения способствует формированию не только узкопрофессиональной компетенции будущего специалиста, но и развитию его общекультурного кругозора [8, с.195]. Лингвострановедческая интерпретация отдельных языковых единиц и выражений таких как фразеологизмы, пословицы, поговорки являются одним из способов лучшего усвоения языка, понимания его историко-национальных особенностей [9-13].

Какими же путями осуществляется лингвострановедческий подход в обучении государственному языку на наших практических занятиях в группах, обучающихся на специальностях «Иностранный язык: два иностранных языка», «Переводческое дело»? Остановимся на некоторых из них. Тема «Казахстан и всемирное сообщество» предусматривает изучение экономических особенностей стран, сотрудничающих с Республикой Казахстан («Казахстанско-британские взаимоотношения», «Казахстанско-германские взаимоотношения», «Взаимоотношения Казахстана и США», «Казахстан и Канада: сотрудничество в области экономики»), а также их политическое устройство, города-побратимы, результаты переговоров в области современной экономики, политики, экологии, гуманитарной помощи.

Пословицы, поговорки, изречения, фразеологизмы можно считать еще одним из собственных материалов лингвострановедческого изучения. Так, применение их в качестве дополнительного учебного материала на занятиях служит для самых разных целей: постановке и совершенствованию произношения, закреплению грамматической темы, обучению аудированию.

При изучении темы «Моя Родина» студенты работают над заданием: подобрать к данным на казахском языке пословицам и изречениям их русские, английские, немецкие эквиваленты. В качестве примера могут служить следующие пословицы, поговорки и изречения: 1.Туған жер – алтын бесік. - В гостях хорошо, а дома лучше. - East or West home is best. 2.Әркімдікі өзіне ай көрінер көзіне. - Каждый кулик хвалит свое болото. - Every dog is a lion at home. 3.Басқа елде сұлтан болғанша, өз еліңде ұлтан бол. - Лучше быть слугой в своем Отечестве, чем королем в чужом. - There is no place more delightful than home.

Изучение изречений выдающихся людей страны изучаемого языка как элемент лингвострановедческого подхода находит свое применение на практических занятиях. Обучаемым предлагаются биографии ученых, видных политических деятелей, писателей, поэтов («Абай Кунанбаев», «Абылай хан», «М.Жумабаев», «К.И.Сатбаев» в сравнении с биографиями из текстов англоязычных стран: «Д.Вашингтон», «Д.Г.Байрон», «У.Шекспир» и другие. Их высказывания можно сгруппировать под разными названиями сфер жизни и деятельности человека. Например: «О родине», «О работе» , «О труде», «О языке», «Образование». Для их закрепления можно использовать задания-вопросники:

-Имеются ли в вашем родном языке эквиваленты английских изречений?

-Используйте данную пословицу в ситуации. Для ситуативных заданий предлагаются следующие темы: «Выборы Президентов Казахстана и США», «Встреча Премьер-министра Великобритании с Премьер-министром Республики Казахстан», «Встреча Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева с Канцлером Германии А.Меркель», телемост «Казахстан и Великобритания: торгово-экономическое сотрудничество», «Известные университеты Казахстана и Великобритании» и другие.

В условиях современного тесного сотрудничества и контактов в сфере образования между Казахстаном и странами изучаемых языков стало реальностью участие наших студентов в обменных программах и международных конференциях (США, Великобритании, Германии). Информированность этих студентов свежими сведениями о реалиях сегодняшней жизни Великобритании, США, Германии, Канады - еще один источник лингвострановедческого образования.

Концепция многоязычного образования предполагает становление многоязычной личности при определенном отборе содержания, принципов обучения, разработке специальной технологии с использованием многоязычных разговорников, словарей и учебно-методической литературы.

В нашей области ежегодно с целью осуществления Указа Президента Республики Казахстан от 20 ноября 2007 года №444, постановления Правительства Республики Казахстан от 16 февраля 2008 года №150, в рамках культурного проекта «Триединство языков» проводится городская олимпиада. Цель олимпиады: Выявление и поддержка одаренной молодежи, в совершенстве владеющей тремя языками: казахским, русским, английским; воспитание уважительного отношения к культуре и языкам других народов, укрепление казахстанского патриотизма. Задачами олимпиады являются: реализация языковой политики Республики Казахстан, формирование интереса к изучению языков, воспитание всесторонне развитой, конкурентоспособной личности.

«Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками: казахский язык - государственный, русский язык - язык межнационального общения, английский

язык - язык успешной интеграции в глобальную экономику» [14, с.8].

В заключение приведу высказывания Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева: «Я лично за то, чтобы в нашей стране все знали и казахский и русский. Считаю, что было бы благом для казахстанцев владение английским языком, что только возвысило бы всех нас».

Таким образом, формирование межкультурной личности средствами иностранных языков является целью межкультурного подхода в образовании. Интегративные процессы в социально–экономической и политической сферах жизни современного общества определили основную цель учебно-воспитательного процесса - подготовка школьников к жизни в демократичеком, поликультурном государстве. Поэтому основной задачей современной школы нового типа является обучение школьников многоязычию, так как именно от способности владения иностранными языками будет зависеть как личная, так и профессиональная карьера граждан нового тысячелетия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория. - Алматы, 2005. – 262 с.
2. Овсянникова О.Н. Межкультурная языковая коммуникация в контексте диалоговой концепции культур // Материалы международной научно- практической конференции «Моделирование сложных систем и процессов: теоретический, прикладной и педагогический аспекты». Костанай, 2010. - 416 с.
3. Щербатых Л.Н. Аксиологический и социокультурный подходы в обучении иностранным языкам школьников // Вектор науки ТГУ. 2012. №3. с.263-264.
4. Большакова М.Г. Проблема обучения французскому языку студентов высшей школы в условиях профессиональной подготовки // Вектор науки ТГУ. 2012. №2. с.47.
5. Рубаева В.П. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2. с.261.
6. Гердер И.Г. Трактат о происхождении языка. М., 1977. – 233 с.
7. Послание Президента Казахстана Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Построим будущее вместе». - 28 января 2011г.
8. Кемелева Р.Б. О некоторых приемах лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку. - Екатеринбург, 2010. – 285 с.
9. Лысова О.Ю. О соотношении внутренней формы слова и внутренней формы фразеологизма // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 2. С. 87-89.
10. Соколова М.Г. О существе фразеологической картины мира в отличие от других картин мира // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 169-173.
11. Шарафутдинова Н.С. Синтагмемный анализ эквивалентных технических терминов русского и немецкого языков // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 1. С. 76-80.
12. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 329-330.
13. Кудинова Н.В., Кудинов С.С. Роль индивидуально-типологических особенностей проявления общительности в успешности освоения иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3. С. 127-131.
14. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Новое десятилетие - новый экономический подъем - новые возможности Казахстана. 29 января 2010 года - Астана, 2010. - 40 с.

THE FORMATION OF INTERCULTURAL PERSON BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGES

© 2012

T.A. Sautova, master of science in teaching, senior teacher of Kazakh language department
North-Kazakhstan State University named after M.Kozybaev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: foreign languages, formation, participation, intercultural person, mutual understanding, foreign culture, learning languages, base, linguistic, aesthetic, social, component, mutual enrichment of culture, mutual understanding of the peoples.

Annotation: The aim of intercultural approach in education is a formation of intercultural person by means of foreign languages.

УДК 377(091) 14.23.07

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВАРИАТИВНЫХ ФОРМАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

© 2012

Н.Д. Середкина, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: профессиональное образования, профессионально-педагогическая подготовка, учебная дисциплина по выбору, профессиональное самосознание, педагогические возможности и средства вариативных форм высшего профессионального образования

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы профессионально-педагогической подготовки студентов в условиях модернизации системы высшего профессионального образования, вариативных форм реализации учебного плана подготовки специалистов по направлению 050703 Дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью. Представлена поэтапная технология развития профессионального самосознания студентов на примере организации дисциплины по выбору студентов на тему «Развитие профессионального самосознания у студентов – будущих педагогов».

Новые веяния современной эпохи, переход всего мирового сообщества в новое социально-экономическое состояние, которое получило название «общество знания», выдвигает жесткие требования к профессиональной подготовке специалиста.

В.А. Сластёнин, А.И.Мищенко, Е.Ю.Коростелева и др. считают, что сегодня всё явственнее проявляется противоречие между требованиями к личности и деятельности педагога и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению социально и профессионально обусловленных функций. Подготовку будущего педагога в современных, постоянно изменяющихся и обновляющихся условиях, связывают с развитием у студентов самоопределения и профессионально-личностного самосознания, осознания себя как субъекта обучения и будущей социально - педагогической деятельности.

В связи с новыми требованиями перед профессиональным образованием стали выдвигаться новые цели и задачи. В работах академика А.М.Новикова сформулированы цели современного профессионального образования:

Создание условий для овладения профессиональной

деятельностью, получения профессионального образования как средства самореализации, самовыражения, самоутверждения, обеспечения социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики.

Воспитание в духе социальной и творческой активности, владеющих системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, гражданской ответственности за результаты своего труда, охрану природы, судьбы страны и мира.

Удовлетворение текущих и перспективных потребностей в экономической, социальной и других сферах в квалифицированных специалистах, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором, развитым профессиональным самосознанием.

Данные цели являются своеобразными ориентирами в профессиональной подготовке специалистов образования и их реализация возможна в целостном педагогическом процессе учебного заведения, обеспечивающим овладение базовым содержанием педагогического образования.

Профессионально-педагогическая подготовка как совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения предполагает осмысленную, напряженную умственную деятельность, характеризующуюся целями, мотивами, познавательными процессами, начиная с восприятия информации и кончая функционированием сложных творческих процессов, различными, эмоциональными проявлениями и т.д. (В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Н.Ф.Талызина и др.). Выполняя эту деятельность, студент учится осознавать значимость педагогической профессии, осваивает представления об эталоне профессионала, осмысливать профессионально значимые качества личности, вырабатывает оценочное отношение, учится осуществлять самоанализ и самовоспитание с учётом перспективы профессионального роста (Л.И.Белозёрова и др.).

В контексте этого процесса происходит не только овладение общими и специальными знаниями, умениями; у личности развиваются и совершенствуются общие и профессиональные способности, свойства и т.д., в числе которых, профессиональное самосознание.

В психолого-педагогической литературе профессиональное самосознание рассматривается как сложное психологическое образование, комплекс представлений о себе как профессионале, складывающийся в образы Я, на основе которых личность оценивает имеющиеся достижения, планирует и осуществляет саморазвитие и самосовершенствование.

Процесс профессиональной подготовки специалиста и развитие основ его профессионального самосознания осуществляется в ходе учебной и внеучебной деятельности через разнообразные формы её организации.

Формы организации учебной деятельности учащихся прочно связаны со структурой общения между обучающим и обучаемыми. Каждая из форм обучения выполняет определённые функции в профессиональной подготовке будущих специалистов дошкольного образования. Вместе с тем не каждая форма организации обучения позволяет педагогу организовать такое взаимодействие, в котором личность обучающегося была бы в центре внимания педагога, в котором деятельность учения, познавательная деятельность, а не преподавание, была бы ведущей в тандеме учитель – ученик. Такой формой обучения в профессиональной школе являются разнообразные профессионально ориентированные спецкурсы.

В курсах «Педагогическая психология» и «Педагогика среднего профессионального образования» вопросы развития профессионально-личностных качеств и способностей могут быть рассмотрены лишь в самых общих чертах, поэтому в национально-региональном компоненте стандарта подготовки специалиста по направлению 050703 Дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью включен спецкурс «Развитие профессионального самосознания у студентов – будущих педагогов».

Цель спецкурса: помочь студентам кафедры психологии и педагогики дошкольного образования сформировать образ педагога-профессионала, овладеть теоретическими основами развития профессионального самосознания, определять его внутреннюю динамику, спрогнозировать результативность своего обучения и будущей педагогической деятельности в образовательном процессе,

Организация работы спецкурса осуществлялась на позициях современной концепции руководства учебно-познавательной деятельностью студентов педагогического вуза, значимыми положениями которой является то, что:

- учение в его организационных формах есть активная деятельность самого учащегося;
- предметом и результатом учебной деятельности является сам субъект деятельности;
- основным показателем успешной учебной деятельности, её результатом является умение обучаемого мыслить, творчески решать познавательные и практические задачи, свободно ориентироваться в научных и практических проблемах;
- единицей учебной деятельности является учебная задача, решение которой направлено на изменение самого субъекта, овладение им способами мыслительных действий;
- процесс учебной деятельности есть действия учащегося по решению учебных задач во внешнем, предметном плане с постепенным переносом этих действий во внутренний, умственный план;
- усвоенные знания, умения и навыки представляют собой преобразованные в результате учебной деятельности «бывшие» внешние, предметные действия.

Процесс реализации программы спецкурса и овладение содержанием осуществлялось через ряд этапов.

Первый этап.

Цель: подведение студентов к осмыслению того, что педагог-это ключевая фигура в образовании. На основе изучения психолого- педагогической, методической литературы студенты узнают о том, что педагогическая деятельность сложна и многогранна. К личности педагога предъявляются специфические требования так, как, являясь посредником между обществом и подрастающим поколением, обеспечивает их развитие и подготовку к предстоящей жизни.

С этой целью были разработаны творческие задания, подбор которых осуществлялся с учётом формирования того или иного его проявления.

Так, для осознания и развития профессионально значимых качеств личности использовали следующие творческие задания: составить характеристику современного педагога, памятку студенту-будущему педагогу, отражающую сущность педагогической профессии, написать эссе на тему: «Мой идеал педагога», провести самоанализ на наличие профессиональных качеств, определить перспективы и программу их развития на период обучения в вузе и т.д. Студенты активно включались в работу, творчески подходили к выполнению заданий, обсуждению проблем и перспектив профессиональной деятельности педагога.

Второй этап.

Цель: осознание роли профессионального самосознания в личностном и профессиональном становлении педагога. Студенты знакомятся с сущностью профессионального самосознания, его структурой, уровневым строением, факторами, обусловливающими его развитие. Учатся вычленять критерии и показатели оценки развития профессионального самосознания, самостоятельно подбирать методики обследования, использовать их в своей непосредственной эмпирической работе по выявлению особенностей профессионального самосознания у учащихся ссуза на практике.

Не легко давалось студентам осознание феномена профессионального самосознания педагога. Поэтому, изучение проблемы мы начали с родового понятия «самосознание», что позволило вычленить сходство и различие в специфических особенностях каждого. Постепенно освои-

вая содержание, студенты овладевали знаниями в данной области, о чём свидетельствуют их реферативные работы и выступления, выполнение заданий, диагностирование и качественная интерпретация полученных результатов.

Третий этап.

Цель: разработка моделей развития профессионального самосознания педагогов ДОУ и студентов, их обоснование. Существенным в содержании работы участников спецкурса является самостоятельная разработка моделей. В контексте выполнения исследования каждому студенту предстоит не только наглядно оформить свои изыскания в этом направлении, но и дать развёрнутую характеристику.

Данный этап в работе спецкурса был самым творческим. Выполнение заданий по разработке моделей профессионального самосознания показал существенные изменения в их развитии. Представленные работы явились отражением студентами собственного мини исследования, основанного на материалах изученной психолого-педагогической литературы.

Таким образом, в результате внедрения в процесс профессиональной подготовки спецкурса «Развитие профессионального самосознания у студентов – будущих педагогов» цель была достигнута. Заметно повысилась мотивация к овладению профессиональной деятельностью, способность к самореализации. Изучение студентами его содержания, получение исходных знаний о профессиональном самосознании, умений диагностировать, поможет в дальнейшем сознательно и целенаправленно моделировать его развитие, на новом уровне обратиться к себе и результатам своей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Личность: внутренний и самореализация. Идеи, концепции, взгляды [Текст] /Составители Ю.Н.Кулюткин., Г.С.Сухобская.- СПб.:Изд-во Института образования взрослых совместно с изд-вом «Тускарора», 1998.-175 с.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст]/Л.М. Митина.- М.:Флинта:Московский психолого-социальный институт, 1998.-200 с.
3. Сластёнин, В.А., Шутенко, А.И. Профессиональное самосознание учителя [Текст]/В.А.Сластёнин, А.И.Шутенко //Magister.-1995.-№ 3.-С.52-58.
4. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.
5. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.
6. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 319-321.
7. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.

PROGRESS OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN ВАРИАТИВНЫХ FORMS OF EDUCATIONAL WORK

© 2012

N.D. Seredkina, the senior teacher of faculty of psychology and pedagogics of preschool formation
East-Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: professional formations, vocational training-pedagogical, a subject matter at the choice of, professional consciousness, pedagogical possibilities and means forms of the maximum vocational training.

*Annotation***:** Article is devoted to studying of a problem of vocational training-pedagogical of students in conditions of modernization of system of the maximum vocational training, вариативных forms of realization of the curriculum of preparation of experts in a direction of 050703 Preschool pedagogics and psychology with an additional speciality. The stage-by-stage technology of progress of professional consciousness of students on an example of the organization of discipline at the choice of students on subject matter «Progress of professional consciousness at students – the future teachers» is presented.

УДК 372.1

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ И ЗАРУБЕЖОМ

© 2012

Е.А. Сидякина, кандидат педагогических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: экономические представления, концепция непрерывного экономического образования; программы экономического воспитания дошкольников.

Аннотация: В статье представлен историко-педагогический анализ проблемы формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста в России и зарубежом.

На современном этапе развития общества система образования должна способствовать успешной адаптации человека к изменяющимся условиям жизни. Поэтому одним из приоритетных направлений современного образования является экономическое воспитание, начиная с дошкольного возраста (Л.Н. Галкина [2], Е.А. Курак [9], А.А. Смоленцева [10], А.Д. Шатова [8], О.В, Дыбина [3], Е.А. Сидякина [4] и др.).

Рассмотрим проблему формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста в зарубежной и отечественной педагогике и психологии. Зарубежом проблема формирования экономических представлений у детей изучалась, прежде всего, психологами. Результаты соответствующих исследований издавались в специальном журнале «Экономическая психология».

Первые исследования по формированию экономических представлений у детей проводились американскими учеными Дж. Брунером, К. Гудменом, Р. Саттоном [1] и др. и были посвящены восприятию монет различного достоинства. Данные исследования позволили отметить ряд важных фактов. Например, первое знакомство ребенка с миром экономических отношений происходит при помощи денег: ребенок видит, как родители оплачивают счета, покупки в магазинах, тратит свои карманные деньги и т.п.; дети начинают понимать, что такое деньги, приблизительно в возрасте 4-5 лет, однако, лишь 50 % детей этого возраста более или менее разбираются в достоинстве денег; к 9-10 годам ребенок усваивает представление о «цене» денег.

Интересно изменение социокультурных установок в Европе относительно предоставления детям карманных денег. Данным вопросом занимался социолог В. Зелизер

[1]. Цитируя педагогические журналы и издания для родителей начала века, автор отмечал, что в этот период родителей убеждали платить детям каждый день или неделю за содержание в порядке их комнат или другие домашние дела, таким образом, наглядно демонстрируя им связь между работой и деньгами. В тридцатые годы XIX века считалось, что главная функция детских карманных денег заключается в том, что они способствуют формированию ощущения цен, и характер их предоставления сменился на противоположный – педагоги рекомендовали обеспечивать младших членов семьи карманными средствами вне всякой связи с работой. В публикациях пятидесятых - семидесятых годов XIX века речь идет лишь о своевременном приобретении одного из основных навыков, необходимых для успешного функционирования человека в обществе. Данные же канадских исследователей Д. Фридмана, П. Плинера и Р. Абрамовича показали, что дети, которые получают от родителей деньги на карманные расходы за определенную работу по дому, значительно отстают от своих сверстников, имеющих «свободные» деньги просто потому, что они являются равноправными членами семьи, претендующими на часть дохода. Последние лучше осведомлены о ценах на товары, понимают смысл кредитной карточки, тогда как их сверстники, «зарабатывающие» деньги, предпочитают больше тратить по кредитной карточке, так как для них наличные и безналичные деньги являются неэквивалентными категориями: им труднее расстаться с теми купюрами, которые они держат в руках, чем с теми, которые они представляют лишь мысленно.

Таким образом, важен сам характер включения ребенка в экономическую подсистему. Если ребенок психологически должен «доказывать», «зарабатывать» свое право на участие в семейном доходе – уборкой квартиры, хорошими оценками и т.д., его внимание концентрируется на выполнении «контракта» с родителями, тогда как результатом свободного предоставления денег является ответственность за их разумную трату, стремление к большей осведомленности об экономическом мире взрослых, с которыми приходится взаимодействовать на равных. «Свободные» деньги как бы демонстрируют ребенку высокую степень доверия к нему и он более осознанно вникает в экономическую реальность.

Беверли Ноер Фельдман выдвигает шесть правил экономического воспитания детей: учить бережливости; давать детям карманные деньги; привлекать к работе по дому; не использовать деньги для подкупа и наказания; не делать тайны из семейного финансового положения; рассказывать детям о своей работе. Важность каждого из названных правил Беверли Ноер Фельдман всесторонне обосновывает.

Интересен подход зарубежных педагогов и психологов к формированию у детей чувства частной собственности. Например, французский психолог Б. Перэ считал, что нужно дать ребенку ясное и верное понятие об индивидуальной собственности.

В исследованиях (А. Фенэм [7], С. Джонес, М. Сигал, Г. Маршал, Г. Ягода [12] и др.) было показано, что на процесс развития экономических представлений ребенка влияют такие факторы, как возраст, пол, социально–экономическое положение семьи, в которой растет ребенок.

В настоящее время в европейских странах и США существуют специальные программы экономического образования и воспитания подрастающего поколения. Детей учат ориентироваться в рекламе, рационально тратить карманные деньги, не покупать ненужных вещей, не завидовать приобретениям сверстников, рассчитывать на свои возможности. В формировании данного потребительского интереса активно участвуют все социальные институты: семья, общественность, в лице средств массовой информации и т.д. В исследовании французских психологов Д. Лассар и К. Ролан–Леви были выявлены три основных источника экономической информации у детей: активный, предполагающий самостоятельное участие в экономической жизни (например, «шопинг»); зрелищный, подразумевающий просмотр рекламы; социальный, включающий получение информации от общения – сначала с родителями, затем со сверстниками, а на более поздних этапах экономической социализации – со взрослыми, которые воспринимают ребенка в качестве экономического партнера, а не объекта воспитания [6].

Интересен тот факт, что в США, ребенка действительно воспринимают в качестве экономического партнера. Это проявляется в том, что стали появляться настоящие детские банки, средний возраст клиентов которых 9 лет. На операции в этом банке имеют право ребята от 6 до 18 лет. Финансовые круги заинтересованы, чтобы те небольшие средства, которые либо заработаны, либо это карманные деньги, выданные родителями, хранились не дома «в кубышке», а в госбанке. Для поощрения подобных операций используется система призов.

В США в 1919 году начала свое существование программа «JUNIOR ACHIEVEMENT» («Достижения молодых»). В России она появилась в 1991 году и получила название «JUNIOR ACHIEVEMENT OF RUSSIAN» («Достижения молодых в России»). Сегодня она охватывает экономическое образование во всех классах школы, а также подготовительную группу детского сада. Раздел программы для шестилеток называется «Мы». В нем в доступной для детей форме представляются следующие экономические понятия: «купить», «продать»; «выбор»; «заработок»; «экономические потребности»; «обмен»; «маркетинг»; «деньги»; «сбережения»; «дефицит»; «работа». Данный раздел предполагает развитие у детей абстрактного и конкретного мышления, ответственности, последовательности, умения работать в команде.

Американские педагоги предлагают знакомить с содержанием экономических понятий детей до 6 лет: потребности и желания, удовлетворение нужд членов общества, производство товаров, услуг и их распределение в зависимости от экономической системы, деньги и их вложения. В американских детских садах или дошкольных группах при школах проводятся различные дидактические игры типа купли-продажи, а также используется большое количество задач с подобным содержанием. Детей постоянно упражняют в счете монет, предлагая при этом монеты небольшого достоинства.

В программах воспитания и обучения дошкольников в Германии мы находим интересные факты: уже пятилетних детей знакомят с такими сложными понятиями, как экономические взаимоотношения, цена, деньги, прибыль, производство и др. Так, например, с понятием «прибыль» детей знакомят в игре «Магазин». Во время игры организуют продажу некоторых вещей, которые ребенок покупает на одолженные деньги.

Таким образом, некоторые идеи и задачи, касающиеся формирования экономических представлений у детей, ставящиеся в зарубежной педагогике, бесспорно, заслуживают внимания.

В отечественной дошкольной педагогике формирование экономических представлений у детей дошкольного возраста длительное время не было предметом специального исследования. И это отчасти объяснимо.

Во-первых, ведь не секрет, что наши педагоги обычно убеждали родителей: деловитость, рациональность, экономность, бережливость–антонимы «социалистического типа личности». Результат такой позиции, как мы видим сегодня, плачевен. Не многие из нас могут оценить результаты чужого труда, народное богатство, не умеют раскладывать свое рабочее время и т.д.

Во–вторых, содержание воспитания детерминировано ситуацией общественного развития.

В–третьих, педагоги не могут соотнести широкое значение понятий «экономика», «экономический» (совокупность общественных отношений, организация, структура и состояние какой-нибудь отрасли хозяйственной деятельности) и узкое понятие данных слов (хозяйство, хозяйственный, домоводство), когда речь идет о детях до-

школьного возраста

В-четвертых, у многих педагогов есть боязнь покачнуть моральную сторону ребенка, говоря о том, что положительные качества могут перерасти в свой антипод: бережливость - в скопидомство, жадность; рациональность–в рационализм, забывая о том, что обоснованная методика способна противостоять негативным проявлениям, отклонениям.

На протяжении многих лет проблема экономического воспитания дошкольников рассматривалась как часть нравственно-трудового воспитания. Большинство исследований Р.С. Буре, Г.Н. Годиной, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, В.И. Логиновой, Т.А. Марковой, Д.В. Сергеевой, А.Д. Шатовой и др. в области нравственного и трудового воспитания дошкольников имеют самое непосредственное отношение к формированию экономических представлений у детей дошкольного возраста.

Так, исследователи Р.С. Буре, Г.Н. Година впервые раскрыли содержание трудовых и организационных навыков детей; показали пути их формирования на основе прямого научения и упражнения в повседневном систематическом труде в детском саду; в работах В.И. Логиновой и др. изучалась роль знаний в развертывании трудового процесса; формирование положительного отношения к труду, трудолюбия, трудовой активности, рассматривались в работах С.А. Козловой, Д.В. Сергеевой и др. Интересным и экономически обусловленным является исследование В.И. Логиновой, рассматривающее проблему формирования системы знаний о труде у дошкольников.

Особый интерес представляют работы Р.И. Жуковской, Г.П. Радиной и др., которые рассматривали проблему формирования экономически значимых качеств личности, в частности, бережливости по отношению к природе, вещам (книгам, игрушкам и др.).

Так, Р.И. Жуковская в своем исследовании показала несформированность у некоторых детей правильного отношения к труду к моменту поступления в школу. Разумеется, это, прежде всего, издержки нравственного воспитания, однако при более тщательном анализе детских поступков нетрудно обнаружить пробелы как раз из области экономического воспитания. На основе изучения особенностей проявления бережливости у детей трех–пяти лет Р.И. Жуковская приводит такие данные: из 50 детей лишь у 20 воспитано это качество, у 10– неразвито совсем; сформировано у 20 детей и проявляется в совокупности с жадностью и эгоизмом.

Проблема экономического воспитания детей дошкольного возраста стала активно разрабатываться в 90-е годы, чему способствовала разработанная в 1994 году учеными Института общего среднего образования РАО концепция развития социально–экономического образования и воспитания учащихся общеобразовательной школы, имевшая целевую направленность на непрерывность, системность данного процесса.

Позже в журнале «Педагогика» была опубликована статья В.А. Полякова и И.А. Сасовой «Непрерывное экономическое образование молодежи», в которой авторы выделили несколько этапов получения экономических знаний и представлений. Для детей дошкольного возраста характерен первый этап–эмоционально–образное восприятие, когда у ребенка формируются первые представления о потребностях, возможностях их удовлетворения, первоначальные экономические умения в доступных ему видах деятельности.

В настоящее время выделены некоторые подходы к определению задач и содержания формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста (Л.Н. Галкина [2], А.А. Смоленцева [5], А.Д. Шатова [8], Е.А. Курак [9], О.В. Дыбина [3], Сидякина Е.А. [4] и др.). Авторы единодушны в том, что дошкольные образовательные учреждения закладывают азы экономических знаний, школа – научные основы экономики. Изучение экономических процессов происходит непрерывно на протяжении всей жизни человека.

А.Д. Шатова [8], изучая проблему экономического воспитания дошкольников, ведет речь лишь о предпосылках экономического воспитания, включая в них доступные знания из области экономики и базисные качества экономической деятельности, которые постепенно станут личностными (экономность, бережливость, элементы рациональности и трудолюбия).

Разработанная А.Д. Шатовой программа «Дошкольник и… экономика» [8] включает четыре блока: «Труд–продукт»; «Деньги, цена»; «Реклама»; «Полезные привычки и навыки в быту - тоже экономика». Автором выделяются педагогические задачи, определяется содержание, даются краткие методические советы к каждому из вышеуказанных блоков. Главным в программе является приближенность знаний к реальной действительности, развитие начал экономического мышления, интереса к социальным явлениям, происходящим в общественной жизни

В программе «Экономическое воспитание дошкольников» Е.А. Курака [9], предлагается интегрированный характер проведения занятий. Данный подход позволяет осуществить знакомство детей с основами экономической культуры на межпредметном уровне, в тесной взаимосвязи со знанием по математике, развитию речи, изобразительной деятельности. Программа включает в себя темы, при изучении которых дети в игровой форме знакомятся с основными экономическими понятиями, такими как «потребности», «ресурсы», «деньги» и др. Программа также предусматривает наличие тесного контакта между детьми, воспитателями и родителями, что способствует преодолению социально-психологических барьеров между взрослым и ребенком, облегчению восприятия нового материала.

Исходя из принципа Н.А. Бердяева «экономика для человека, а не человек для экономики», Е.А. Курак большое внимание в программе уделяет нравственным началам, поэтому главную задачу видит в психологической защите ребенка от негативных влияний общества за счет психологически комфортной для дошкольника обстановки такой, чтобы он мог почувствовать возможность сохранения личного достоинства через развитие своих способностей и умений.

Интересна работа А.А. Смоленцевой «Введение в мир экономики или Как мы играем в экономику» [5]. Примерное содержание экономических знаний представлено в пяти основных темах: «Моя семья» (семейная экономика); «Мир денег» (деньги, цена); «Мой город» (производство полезных товаров); «Мир товаров» (основы маркетинга); «Моя страна» (ресурсы). Содержание указанных тем предполагает формирование у детей целостной картины мира, предпосылок экономического мышления, развитие ценностного, а значит, гуманного отношения к окружающему миру.

В учебно-методическом пособии представлены конкретные методические разработки сюжетно–дидактических и дидактических игр с экономическим содержанием, а также проблемные ситуации, сказки, пословицы и поговорки, логические задачи, кроссворды. Использование данного материала дает возможность придать обучению интегрированный развивающий характер, обеспечить максимальную активность детей в процессе познания, развить у них интерес к этим знаниям, сделав их более понятными, доступными их жизненному опыту.

В настоящее время фундаментальным исследованием процесса формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста можно считать диссертационную работу Л.Н. Галкиной [2], в которой разработана и апробирована модель элементарного экономического образования дошкольников, также программа формирования элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста.

В 2000 году была опубликована экспериментальная план - программа по экономическому воспитанию «Мир экономики глазами ребенка» О.В. Дыбиной [3], Е.А. Сидякиной [4]. Программа включает в себя пять разделов

(«Как много разных потребностей», «Почему профессий много», «Ресурсы», «Деньга – денежка», «Реклама»), каждый из которых состоит из нескольких частей. В первой части излагаются основные идеи, раскрываются простейшие экономические истины, понятия, категории. Во второй – демонстрируется более глубокое понимание и производится конкретизация знаний. Третья – содержит практический материал. Программа предназначена для детей старшего дошкольного возраста.

Суть нашего подхода заключается в обогащении различных видов детской деятельности (математической, речевой, художественно–творческой, трудовой и др.) экономическим содержанием. С позиции деятельностного подхода знания усваиваются и реализуются в деятельности. Деятельностный подход позволяет рассматривать любую деятельность как совместную продуктивную деятельность педагога и ребенка на основе сотрудничества.

Формирование экономических представлений у детей дошкольного возраста реализуется через различные формы организации. Главное для нас – говорить ребенку о сложном мире экономики на понятном ему языке. Поэтому приоритет отдается таким формами, которые будут интересны, эффективны в плане познавательного и личностного развития, действенны и значимы для ребенка – совместной деятельности взрослых с детьми, самостоятельной деятельности детей, игре, вечерам досуга, развлечениям и др.

Проводимая нами работа по формированию экономических представлений у детей дошкольного возраста предусматривает использование следующих методов, приемов и средств: введение сказочных персонажей, дидактические и сюжетно - дидактические игры, создание ситуаций творческого поиска, дискуссии, моделирование, чтение художественной литературы, коллекционирование, решение проблемных ситуаций отгадывание ребусов, использование ярких наглядных пособий и др.

Процесс формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста проходит в три этапа: эмоционально–мотивационном (создание положительного отношения к предстоящей деятельности, развитие познавательного интереса к экономическим категориям); когнитивном (формирование экономических представлений); поведенческом этапе (формирование умений применять полученные знания в практической деятельности).

Особое значение придается выделенным нами педагогическим условиям организации работы по формированию экономических представлений у детей дошкольного возраста. В практике работы с приоритетной экономической направленностью мы используем вариативные модели предметно - развивающей среды, позволяющие сочетать экономическую деятельность с математической, экологической, трудовой, изобразительной и др. видами деятельности (комната математических и мнемотехнических игр, комната «Пчелка - хозяюшка», бар «У домовенка Кузи» и т.д.). В игротеках представлен необходимый комплект дидактических материалов, игр и пособий. Другим условием мы определили взаимосвязь детского сада и семьи по экономическому воспитанию дошкольников, выделив следующие направления совместной деятельности педагогов и родителей: информирование родителей о задачах и содержании экономического воспитания детей в детском саду и в семье; участие родителей в работе по экономическому воспитанию детей в дошкольном учреждении (экономические праздники, ярмарки, конкурсы); создание обогащенной предметно - развивающей среды в домашних условиях; организация семейных клубов в целях обеспечения сотрудничества детского сада с семьей.

Таким образом, историко-педагогический анализ проблемы формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста в России и зарубежом позволил сделать вывод о возможности экономического воспитания как совокупности достижений ребенка в практической деятельности по овладению первоначальными экономическими знаниями, правилами и нормами экономически грамотного поведения, по формированию экономически значимых качеств личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бояринцева А.В. Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика. 1994. № 4. С. 12-18.
2. Галкина Л.Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста : автореф.дисс... кан.пед.наук Челябинск: ЧГПУ,1999. - 25с.
3. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: автореф.дисс…док.пед.наук. М., 2002. – 45с.
4. Сидякина Е.А. Формирование готовности студентов вуза к экономическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста: автореф.дисс…кан.пед.наук. М.,2006. – 24с.
5. Смоленцева А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику. СПб.: Детство-пресс. - 2001. – 176 с.
6. Сорокова М.Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония. М., 1998
7. Фенэм А. Понимание детьми мира экономики. – М., 1986.
8. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие. М., Педагогическое общество России, 2005.
9. Экономическое воспитание для дошкольников. / Под ред. Е.А. Курака. М., 2004
10. Fox, K.F.A. & Kehret-Ward, T. Naïve theories of price: a developmental model // Psychology and Marketing. 1990. 7. P. 311-329.
11. Furnham, A. Children's understanding of the economic world // Australian J. of Education. 1986. 30. N 3. P. 219-240.
12. Jahoda, G. The development of thinking about socio-economic systems // H. Tajfel (Ed), The social dimension. 1984. Cambridge: Cambridge University Press. P. 69-88.
13. Webley, P. Children's understanding of Economics // Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (Eds.). Children's Understanding of Society. Hove: Psychology Press, 2002. P. 134-140.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF ECONOMIC FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN`S IDEAS IN RUSSIA AND ABROAD

© 2012

E.A. Sidyakina, candidate of pedagogical sciences, docent
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: economic formations, concept of continuous economic education; programs of economic education of preschool children.

Annotation: The article presents an analysis of historical and pedagogical formation problems of economic concepts in preschool children in Russia and abroad.

УДК 376.1

К ВОПРОСУ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «САМОПОЗНАНИЕ»

© 2012

Н.И. Пустовалова, профессор кафедры психологии, кандидат педагогических наук
***Т.Н. Синягина*,** магистрант 2 курса специальности «Педагогика и психология»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: «Самопознание», студенты колледжа, нравственно-духовное воспитание.

Аннотация: В условиях экономических преобразований, изменения условий общественной жизни происходит смена ценностей и идеологии. Формирующаяся в юношеском возрасте Я-концепция восприимчива к ценностным изменениям в обществе. Поэтому достаточно актуальным является решение проблем нравственного и духовного воспитания молодежи.

В Законе РК «Об образовании» среди приоритетов в области образования отмечается усиление его воспитательной функции, направленной на формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе. В связи с этим, проблема нравственного развития личности приобретает особую актуальность в современном обществе [1].

Общественная жизнь как целостность, социальный процесс во всех без исключения своих проявлениях определяет нравственное развитие личности. Более того, только такой целостный процесс и может сформировать человека. При рассмотрении проблемы нравственного развития личности особый интерес представляют взгляды выдающихся психологов (Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Д.И. Фельдштейн и др.).

Л.С. Выготский утверждает, что результат нравственного развития еще до его начала существует в окружающей социальной среде в виде некоторой идеальной формы.

В соответствие с этим социальная среда понимается не только как условие нравственного развития личности, но и как его источник, а само нравственное развитие осуществляется в процессе усвоения этих образцов. Оно предполагает последовательное усвоение образцов, представленных в нравственных нормах, принципах, идеалах, традициях, в соответствующем поведении конкретных людей, их качествах, в персонажах литературных произведений и т. д.

Важной теоретической основой разработки психологических аспектов нравственного развития личности выступает теория отношений В.Н. Мясищева. Согласно данной теории, личность, включенная в систему общественных отношений, объективированных в виде господствующих в ее окружении отношений к природе, общественной и личной собственности, к людям, труду, постепенно усваивает их, и они становятся собственными отношениями личности к той действительности, с которой она взаимодействует [2].

Проблемы нравственно-духовного воспитания студентов раскрыты в исследованиях Е.В. Лушиной, М.Д. Мартыновой, Е.Л. Поднебесных и др. [3; 4; 5].

Нравственно-духовное развитие личности – это последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [6; 7; 8].

Нравственно-духовное развитие личности гражданина Казахстана является одним из ключевых факторов модернизации независимого государства. Создать современную инновационную экономику, минуя человека, состояние и качество его внутренней жизни, невозможно. Темпы и характер развития общества непосредственным образом зависят от жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Важнейшее условие успешного развития Казахстана зависит и от воспитания гражданина, укрепление его интереса к жизни, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться. В современных условиях, когда происходит утрата обществом существовавших ранее норм и принципов морали, а новые еще не выработаны, размыты, особенно актуальным становится формирование у подрастающего поколения способности к нравственному выбору, базирующейся на высоком уровне духовного развития личности.

Обращение государства и системы образования к идее нравственно-духовного воспитания как основного условия возрождения современного казахстанского общества и человека не случайно. Нравственная деградация, прагматизм, утрата смысла жизни и культ потребления, подростковая наркомания и алкоголизм – вот те характеристики состояния современного общества и человека, которые свидетельствуют о духовном кризисе общества и утрате духовного здоровья личности.

Истоки решения проблем нравственно-духовного становления личности описываются еще в античной философии в трудах Платона, Сократа и Аристотеля, в трудах римских стоиков Сенеки, Марка Аврелия; мыслителей Средневековья Т. Кампанеллы, Д. Локка, Ж.Ж. Руссо и др.

Различные аспекты данной проблемы находят свое отражение в многочисленных исследованиях (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.В. Петровский, А.А. Бодалев, Д.И. Фельдштейн, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.Н. Мясищев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, В.С. Мухина, К.А. Дуйсебаев, Ж.И. Намазбаева и др.), которые в своих работах отмечают, что в современных условиях необходимы новые подходы разрешения задачи развития творческих, духовных и физических возможностей личности, формирования прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащения интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности.

По мнению Т.И. Петраковой, нравственно-духовное воспитание представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира» [9].

С нашей точки зрения, в процессе нравственно-духовного воспитания не только воздействие педагога, но и целенаправленное создание условий влияет на становление духовно-нравственной сферы личности, поскольку прямое воздействие не всегда имеет тот результат, к которому стремится педагог.

Вполне соответствующей своему назначению в современных условиях является программа «Самопознание», экспериментальная апробация которой прошла с 2001 года, а с 2010 года она внедрена в учебный процесс всех образовательных учреждений РК.

По словам первой леди Казахстана Сары Алпыскызы Назарбаевой, автора проекта, «Самопознание» — это возвращение к гуманности и духовным истокам.

Вклад в содержательное обеспечение предмета «Самопознание» и его внедрение в учебный процесс внесли известные деятели и ученые Республики Казахстан такие, как Ш.К. Беркимбаева, К.Н. Шамшидиева, Б.А. Альмухамбетов, Б.К. Дамитов, Х.Т. Шерьязданова, К.Ж.

Кожахметова, М.Ш. Хасанов, А.Н. Нысанбаев, Б.К. Кудышева, Г.И. Калиева, Т.А. Левченко, Г.Г. Соловьева, М.Ж. Джадрина и др., которые обосновали методологическую основу данного курса.

Основными требованиями концепции программы «Самопознание» являются:

- формирование целостной личности учащегося, способного познавать окружающий мир, мир своей личности, осваивать и развивать навыки сознательного самопознания и самоуправления, полно отражают задачи системы образования в современных условиях;
- создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики.

В концептуальных основах программы «Самопознание» отражены также общие методологические подходы, дидактические аспекты, принципы построения учебно-методического обеспечения, а также требования к личности педагога.

Для изучения проблемы развития нравственно-духовных качеств у студентов колледжа в процессе изучения курса «Самопознание» нами проведено экспериментальное исследование, одним из этапов которого являлась оценка нравственного развития личности студентов.

Для оценки нравственного развития личности мы использовали анкету, разработанную Мащенко И.В., Протько Н.Н., Ростовцевым В.Н. [10]. Разработанный метод оценки нравственного развития личности, апробирован авторами в рамках исследования подверженности молодежи рискованному поведению, а также в рамках исследования по оценке психогигиенического статуса подростков.

Оценка нравственного развития личности проводилась по Показателю Нравственного Развития (ПНР), который представляет собой среднее арифметическое оценок значимости для индивида 20 основных нравственных ценностей, выраженное в процентах.

$$ПНР = \sum_{i=1}^{i=20} P_i ,$$

где ПНР – значение показателя нравственного развития, выраженное в %;

$\sum$ - знак суммы;

P_i - значение i-го признака;

i – номер признака.

В рамках данного метода оценки ПНР изменяется в диапазоне от 20% до 100%. Для оценки уровней ПНР предлагается использовать следующую шкалу: 20-75 % – низкий, 76-89 % – средний, 90-95 % – высокий, 96-100 % – очень высокий уровень ПНР.

В исследовании принимало участие 320 студентов 1-4 курсов Петропавловского гуманитарного колледжа им. М. Жумабаева, обучающихся по специальности «Начальное образование». Результаты проведенного анкетирования представлены на рисунке 1.

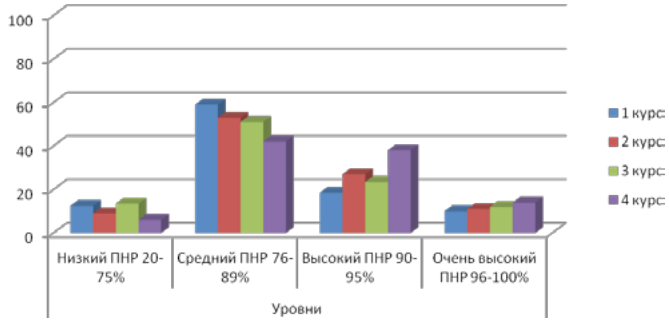


Рис. 1. Сравнительные результаты ПНР студентов 1-4 курсов

Как видно на рисунке 1, количество студентов на всех курсах обучения резко отличается по уровням нравственного развития, что дает возможность выделить среди общего числа обучающихся экспериментальную и контрольную группы для проведения экспериментальной работы. Только 10 %, 11 %, 12 % и 14 % студентов соответственно 1, 2, 3, 4 курсам обучения имеют «очень высокий ПНР». Наибольшее количество учащихся имеют «средний ПНР»: 1 курс – 59 %, 2 курс – 53 %, 3 курс – 51 % и 4 курс – 42 %.

Результаты, выявленного нравственного показателя развития (ПНР), подтверждают необходимость продолжения и усиления работы воспитания нравственно-духовных качеств у студентов.

Безусловно, результатов одного анкетирования недостаточно для выявления и решения проблемы и поставленных в нашем исследовании задач. Необходимо провести дополнительную диагностику для выявления особенностей и специфики уровней нравственно - духовного развития студентов, что позволит создать условия для целенаправленного воздействия в процессе изучения курса «Самопознание» и обеспечения достижения высокого уровня нравственного развития личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон РК «Об образовании». http://www.zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html

2. История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г. // http://psyche.ru

3. Лушина Е.В. Самосознание и самопознание как основные компоненты духовно-нравственного воспитания личности студента // Молодой ученый. 2009. № 12. – С. 383-387.

4. Мартынова М.Д. Духовно-нравственное воспитание студентов: мировоззренческий аспект // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2010. Т. 9. № 8. – С. 12-15.

5. Поднебесных Е.Л. Формирование нравственно-духовных ценностей подростков в педагогическом процессе колледжа // Среднее профессиональное образование. - № 11, 2006. – С.58-59.

6. Колосов К.А., Пучкова Г.В. Исследование духовно-нравственного самосознания старшеклассников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 164-167.

7. Аббасова К.Я. Право и мораль в человеческом поведении // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2012. № 2. С. 13-15.

8. Ляховец О.А. Воспитание национальных ценностей у детей младшего школьного возраста // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 77-79.

9. Петракова Т.И. Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся: Монография / Т. И. Петракова; Институт общего образования МО России // Образование: исследовано в мире [Электрон.ресурс]: Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. – М.: OIMRU, 2000. – Режим доступа: WorldWideWeb. URL: http://www.oim.ru.

10. Ростовцев В.Н. Основы здоровья. – Минск: Минсктиппроект, 2002. – 110 с.

TO THE QUESTION SOLVING PROBLEMS OF MORAL-SPIRITUAL NURTURE OF COLLEGE STUDENTS DURING THE OF STUDY «SELF-KNOWLEDGE»

© 2012

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology
T.N. Sinyagina, magistrant second course of specialty «Pedagogy and Psychology»
North Kazakhstan State University named M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: "Self-knowledge", college students, moral and spiritual nurture.

Annotation: In the face of economic change, changes in the conditions of social life is a change of values and ideologies. Emerging in youth self-concept is susceptible to value changes in society. So is quite topical solution to the problems of moral and spiritual education of youth.

УДК 37.0

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

© 2012

В.И. Вялков**,** доцент кафедры начертательной геометрии и инженерной графики
С.Ю. Ситникова, доцент кафедры начертательной геометрии и инженерной графики
Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск (Россия)

Ключевые слова: компетентность, инженерно-графические дисциплины, федеральный государственный образовательный стандарт.

Аннотация: Выпускники вуза должны соответствовать новым требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности специалиста строителя железных дорог, мостов и транспортных тоннелей в выполнении графической части проектов сооружений. Реализовать данные требования возможно, если инженерно-графическая подготовка будет реализована на основе компетентностного подхода.

Однако существующий традиционный подход к обучению графическим дисциплинам в техническом вузе основан на том, что сумма освоенных студентом знаний по предметам, заложенным в программе федерального государственного образовательного стандарта, является залогом готовности специалиста к его профессиональной деятельности. Это положение не обеспечивается в условиях растущих объемов знаний, уменьшения учебного времени на изучение инженерно-графических дисциплин и ухудшения графической и математической довузовской подготовки студентов специальности «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» (СЖДМТ). Для решения данной проблемы нужен новый подход к проектированию технологии обучения студентов строительных специальностей графическим дисциплинам.

В последние годы в условиях модернизации образования многие ученые связывают проблему формирования готовности специалиста к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе с понятием профессиональной компетентности. «Профессиональная готовность специалиста, - отмечает В.А. Сластенин, - предполагает наличие у него соответствующего уровня профессиональной компетентности, профессионального мастерства, а также способности саморегуляции, самонастроя на соответствующую деятельность, умения мобилизовать свой профессиональный (духовный, личностный и физический) потенциал на решение поставленных задач в соответствующий условиях». Согласно определению Дж. Равена: компетентность - это специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Профессиональная компетентность является интегративной характеристикой специалиста, и решение проблемы развития (или формирования) его компетентности детерминируется содержанием его производственной деятельности.

Вопросам компетентности посвящены работы педагогов и психологов: В.А. Козырева, А.П. Тряпицыной, Дж. Равена, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, И.Г. Агапова и др.; структура профессиональной компетентности рассматривается в исследованиях Ю. И. Нечаева, С.А. Татьяненко, Ю.Г. Фокина и др.; возможности применения компетентностного подхода к разработке стандартов для школы исследованы в работе Т.В. Ивановой.

Решение проблемы развития профессиональной компетентности студентов в процессе обучения графическим дисциплинам лежит в области исследования процесса обучения и разработки новой оптимальной технологии обучения начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики на основе компетентностного подхода и ориентированной на развитие компонентов профессиональной компетентности будущего специалиста. Теоретической основой проектирования этой профессионально ориентированной технологии обучения может служить теория контекстного обучения А.А. Вербицкого.

Графические дисциплины в программе подготовки инженера строительной специальности отвечают за изучение теории изображения (методов проецирования объектов на плоскость или поверхность и способов решения различных геометрических задач на чертеже), ГОСТов, регламентирующих правила выполнения строительных и машиностроительных чертежей, техники выполнения чертежей «от руки» и с помощью компьютера и т.п. Графические дисциплины включают в свой состав начертательную геометрию, инженерную и компьютерную графику и строительное черчение.

Графические дисциплины (начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика и строительное черчение) для специальности СЖДМТ являются первыми профессионально ориентированными дисциплинами, с которыми сталкивается студент. Чертежи строительных конструкций являются результатом проектирования сооружения и стоят в ряду основных документов при строительстве железных дорог, поэтому трудно переоценить значение графических дисциплин в развитии компетентности будущего специалиста строителя. Успехи в освоении этих предметов служат залогом его будущей профессиональной реализованности и удовлетворенности, так как невозможно представить себе специалиста строителя железных дорог, не владеющего графическим языком. Поэтому, исследуя проблему обучения графическим дисциплинам, ориентированного на развитие профессиональной компетентности специалиста мостостроителя, необходимо:

- выявить, какими компонентами профессиональной компетентности должен обладать квалифицированный и конкурентоспособный специалист данного направления;
- определить компоненты профессиональной компетентности будущего специалиста на основе федерального государственного образовательного стандарта, в развитии

которых участвуют графические дисциплины: начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика и строительное черчение;

- выбрав оптимальный методологический подход к решению данной проблемы, разработать технологию обучения, ориентированную на развитие этих компонентов профессиональной компетентности.

Вопросами методики обучения графическим дисциплинам занимались многие ученые и педагоги:

- В.О. Гордон , А.В. Бубенников, С.А. Фролов, Н.Ф. Четверухин и др.;

- Ю.И. Короев, Н.Н. Крылов, Н.С. Кузнецов и др. - уделяли свое внимание начертательной геометрии и черчению для студентов строительных специальностей, — в их работах рассмотрены не только методы ортогонального проецирования, но и технологии решения специальных инженерных задач, которые входят в компетенцию специалиста строителя (например, перспективные проекции, проекции с числовыми отметками);

- Н.С. Брилинг, Б.В. Будасов, О.В. Георгиевский, В.П. Каминский, Ю.И. Короев и др. занимались методикой обучения строительному черчению. В работах этих авторов в основном рассматриваются вопросы, связанные со строительными чертежами в промышленном и гражданском строительстве. Чертежам транспортных сооружений уделяется традиционно мало внимания;

- А.В. Бубенников, Ю.В. Котов, С.И. Симонин, С.А. Фролов и др. описывали способы автоматизированного построения наглядных изображений, компьютерного моделирования поверхностей, отображающих машиностроительные и строительные объекты. О.П. Одинцовой разработан курс компьютерной графики и геометрического моделирования в системе подготовки учителя математики и черчения. К.А. Вольхин, Н.В. Мясоедова исследовали проблемы интенсификации процесса обучения начертательной геометрии студентов технических вузов посредством автоматизированной обучающей системы;

- Л.П. Григоревская рассматривала использование межпредметных связей при создании и реализации методики обучения графическим дисциплинам студентов машиностроительных специальностей. Г.Н. Егорова, О.В. Дерягина рассматривали модульно-рейтинговые системы как средство активизации обучения графическим дисциплинам студентов технических вузов;

- Т.В. Хрусталева, В.Ю. Ельцова, И.С.Булатова исследовали дидактические условия развития самостоятельной работы студентов на примере графических дисциплин;

Одной из главных проблем высшего образования для специальности «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» является противоречие между возрастающими требованиями производства к конкурентоспособности и профессиональной компетентности выпускников вузов и сложившимися в последние годы условиями обучения такими, как: низкий рейтинг технических специальностей: технические специальности (как и многие другие инженерные специальности), перестав быть престижной среди современной молодежи, пополняется слабыми студентами и имеет низкий проходной балл; уплотнение программы обучения новыми дисциплинами.

При сохранении общего количества часов учебной нагрузки произошло увеличение количества дисциплин, дробление предметов и снижению качества обучения; при сохранении требований к содержанию программы по специальным и общепрофессиональным дисциплинам (в том числе и графическим) в федеральном государственном образовательном стандарте резко снижено количество учебного времени на освоение этих предметов; отсутствие технологии обучения графическим дисциплинам, ориентированной не только на формирование предметных знаний, умений и навыков, но и на развитие профессионально значимых качеств инженера строителя. Из учебного курса изъяты ряд тем профессиональной направленности.

Следовательно, становится очевидной актуальность решения проблемы создания такой технологии обучения графическим дисциплинам, чтобы с ее помощью стало возможным развитие профессиональной компетентности специалиста строителя в создавшихся условиях.

Анализ исследований ведущих ученых в области профессионального, и в том числе, графического образования [9; 10 и др.] и собственный профессионально-педагогический опыт позволили сделать вывод о том, что обучение графическим дисциплинам обеспечит развитие профессиональной компетентности студентов строительных специальностей, если: содержание графических дисциплин будет отвечать таким целям обучения, которые детерминированны особенностями современной профессиональной деятельности инженера строителя;

- будет найдена оптимальная последовательность графических дисциплин в учебном плане подготовки студентов специальности «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей»;

- технология обучения графическим дисциплинам будет разработана на основе компетентностного подхода;

- используемые компьютерные технологии будут содействовать формированию профессиональных навыков специалиста строителя.

Проектирование и реализация технологии обучения графическим дисциплинам в логике компетентностного подхода, на наш взгляд, должна быть реализована следующими средствами:

1. Целями обучения должны быть выбраны профессиональные компетентности специалиста строителя на снований ФГОС, развиваемые с помощью обучения графическим дисциплинам;

2. Содержание графических дисциплин должно быть спроектировано с учетом: целей обучения, уровней профессионального графического развития; возможностей и средств обучения;

3. При разработке рабочих программ графических дисциплин (начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики и строительного черчения) следует рассматривать: взаимосвязь содержания графических дисциплин с профессиональными компетентностями; взаимосвязь содержания графических дисциплин с содержанием других дисциплин программы обучения специальности;

4. Определить форму диагностики уровня развития профессиональной компетентности студента в процессе обучения графическим дисциплинам;

5. Рассмотреть перспективы использования и дальнейшего развития новой технологии обучения графическим дисциплинам в условии развития компьютерных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акулова О.В. Ключевые компетенции как цель и результат современного образования//Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы перспективы. Ч. 1: Сборник научных статей. Омск: Из-во ОмГПУ, 2002.-С. 190-195.

2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование сегодня. 2004. -№11.-С. 3- 13.

3. Бобриков В.Н. Система подготовки инженера в условиях непрерывного технического профессионального образования: Дис. .док. пед. наук. -Кемерово, 2003.-458 с.

4. Вольхин К.А. Индивидуализация обучения начертательной геометрии студентов технических вузов: Дис. .канд. пед. наук. — Новосибирск, 2002.- 194 с.

5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. - 272 с.

6. Синеговская Т.М. Компетентностный подход в образовании/Модернизация профессионального образования: проблемы, поиски, решения: Материалы 4-й Всероссийской научн.-практ. конф. Омск: ОмГПУ, 2006.-С. 50-51.

7. Хрусталева Т.В. Организационно-педагогические

условия развития учебной самостоятельности студентов при обучении в вузе (на примере изучения начертательной геометрии и инженерной графики): Дис. .канд. пед. наук. М., 2002. - 216 с.

8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Нар. образование. 2003. -№5.-С. 55-61.

9. Клочкова Г.М. Графическая составляющая в подготовке будущего бакалавра технологического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2. С. 388-391.

10. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3. С. 309-313.

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF CONSTRUCTION SPECIALTIES IN TRAINING OF GRAPHIC DISCIPLINES

© 2012

V.I. Vyalkov, associate professor of descriptive geometry and engineering graphics
S.Y. Sitnikova, associate professor of descriptive geometry and engineering graphics
Far East state university of means of communication, Khabarovsk (Russia)

Keywords: competence, engineering and graphic disciplines, federal state educational standard.

Annotation. Graduates of higher education institution have to conform to the new demands made to professional activity of the expert of the builder of the railroads, bridges and transport tunnels in performance of graphic part of projects of constructions. Possibly to realize these requirements if engineering and graphic preparation is realized on the basis of competence-based approach.

УДК 378+372.3+51

СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

© 2012

С.О. Скворцова, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и методики ее обучения
Я.С. Гаевец, аспирантка кафедры математики и методики ее обучения
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Одесса (Украина)

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, методическая компетентность, учитель начальных классов.

Аннотация: В статье проанализированы подходы к определению структуры методической компетентности учителя и презентована авторская модель методической компетентности учителя начальных классов в обучении математике как композиции взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-творческого; причем суть когнитивного и деятельностного компонентов представлена через систему компетентностей низшего порядка.

На современном этапе развития высшего образования изменились цели профессиональной подготовки в педагогических вузах, среди которых важное место принадлежит формированию у будущего учителя профессиональной компетентности. Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности учителя является методическая компетентность.

Под методической компетентностью мы понимаем системное личностное образование, которое проявляется в способности к осуществлению и организации процесса обучения предмету на уровне современных требований, в возможности успешного решения методических задач, основывающееся на теоретической и практической готовности к преподаванию предмета. Базис методической компетентности составляют компетенции. Методические компетенции нами рассматриваются как основа, внутренний резерв методической компетентности, что проявляется в наличии предметно научных, дидактико-методических и психологических знаний, умений решения методических задач, наличия опыта деятельности по обучунию предмету и эмоционально ценностного отношение к этому процессу.

Для более глубокого раскрытия сущности методической компетентности ученые прибегают к рассмотрению ее структуры. Анализ научной литературы позволяет выделить два подхода к определению структуры методической компетентности учителя. С одной стороны, исходя из общей структуры профессиональной компетентности, ученые рассматривают структуру методической компетентности как систему взаимообусловленных компонентов: мотивационно-ценностного, аксиологического, личностно-мотивационного; когнитивного, гносеологического, деятельностного, праксеологического, содержательно-операционного, операционно-деятельностного, научного, технологического; личностного, профессионально-личностного, индивидуально-творческого, интегративного; рефлексивно-оценочного, рефлексивно-творческого (В. Адольф [1], И. Акуленко [6], А. Борзенкова [2], Н. Глузман [3], С. Ивашнева [5], А. Кузьминский [6], А. Нагрелли [8], Т. Руденко [9], Н. Тарасенкова [6] и др.). Наряду с этим некоторые ученые выделяют составляющие методико-математической компетентности — компетентности/компетенции низшего порядка (А. Борзенкова [2], Н. Глузман [3], С. Скворцова [10] и др.). Между тем, единой общепринятой структуры методической компетентности учителя начальной школы, в том числе в области обучения младших школьников математике нет.

Цель статьи состоит в обосновании и презентации авторской модели методической компетентности учителя начальных классов в обучении математике.

Характеризуя структуру методико математической компетентности учителя, О. Борзенкова выделяет следующие ее компоненты: концептуальный (научный), рефлексивний, інтегративний [2,108]. Относительно трактовки автором рефлексивного компонента, то дискуссионным является определение рефлексии как умения применять полученные знания. Поскольку общепризнанным является понимание рефлексии, как способности личности объективно оценивать свои суждения, поступки и деятельность (В. Сластенин).

В исследовании Т. Руденко структура дидактико-методической компетентности учителя начальных классов представлена мотивационно -ценностным, когнитивным, операционно - деятельностным, содержательно –операциональным, рефлексивно – оценочным, индивидуально – творческим компонентами. Содержание рассмотренных компонентов детализовано в сферах: мотивационно – теоретической, практико – прикладной, исследовательско – рефлексивной. Между тем, по нашему мнению, содержательно – операционный компонент в трактовке автора в значительной мере отображает сущность личностного компонента в общей структуре профессиональной компетентности учителя [9, 31].

Более совершенной, на наш взгляд, является структу-

ра методико - математической компетентности будущего учителя начальных классов, разработанная Н. Глузман [3, 149-152]. Автор выделяет: мотивационно - ценностный, когнитивный, діяльнісний и рефлексивно-творческий компоненты.

В отличии от предыдущих авторов, рассматривающих операционный компонент, Н. Глузман выделяет деяльностный компонент, который обеспечивает реализацию мотивов к учебной деятельности; причем основные умения деяльностного компонента автор представляет тремя компетентностями: математической, дидактико-методической и научно- исследовательской.

Похожие структурные компоненты, но относительно методической компетентности воспитателя дошкольного учебного заведения определенно в труде В. Адольфа [1] личностный, познавательный (когнитивный) и деяльностный компоненты.

Аналогично рассматривает структуру методической компетентности учителя иностранного языка С. Ивашнева [5]. В отличие от предыдущих исследователей, автор трактует деяльностный компонент как технологический. Таким образом, структура методической компетентности учителя иностранного языка характеризуется как система трех компонентов: технологического, когнитивного и личностно мотивационного. По нашему мнению, неправомерной является трактовка технологического компонента как дидактических умений и навыков. Технологический компонент должен предусматривать знание учебных педагогических технологий, инновационных методических подходов, передового педагогического опыта и умения реализовать их на практике.

В русле первого подхода, структура методической компетентности учителя математики предложена в исследованиях И. Акуленко, А. Кузьминского и Н. Тарасенковой [6]. Но в отличие от рассмотренных выше взглядов, авторы выделяют такие компоненты: гносеологический, аксіологічний, праксеологический, профессионально-личностный. Анализируя данную структуру можно сделать следующие выводы: аксиологический компонент можно соотнести с мотивационно-ценностным компонентом структур, предложенных предыдущими авторами; гносеологический и частично праксеологический — с когнитивным компонентом; праксеологический — с деяльностно-операционным; профессионально-личностный — с личностным.

Достаточно оригинальной является структура методической компетентности О. Зубкова [4], который выделил следующий компонентный состав: методическое мышление, методическую культуру и методическое творчество. На наш взгляд, очень сомнительным является включение методической культуры в структуру методической компетентности. В исследовании Е. Лодатко убедительно доказано, что компетентностный подход обеспечивает осознание сущности математической культуры как совокупности математических компетентностей [7,16]. Таким образом, методическая культура должна рассматриваться как совокупность компетентностей, а не наоборот.

Между тем, вне поля зрения автора остался рефлексивний компонент методической компетентности, целесообразность которого обоснована многими исследователями. В этом направлении удачнее является классификация О. Нагрелли [8], какая имеет похожие черты со структурой О. Зубкова. К общим структурным элементам методической компетентности учителя, таким как методическая культура, методическое мышление и методическое творчество, автор относит методическую рефлексию, как компонент профессионально - педагогической рефлексии.

В нашем исследовании методическую компетентность учителя начальных классов в области обучения математике мы рассматриваем как композицию следующих компонентов: мотивационно ценностного, когнитивного, деяльностного и рефлексивно-творческого.

Мотивационно ценностный компонент обеспечивает направленность на ценностное усвоение знаний цикла методико-математических дисциплин и самоусовершенствования в профессиональной деятельности в процессе обучения младших школьников математике. Он включает систему мотивов, ценностей, желаний; заинтересованность в работе, позитивное отношение к обучению математике младших школьников.

Когнитивный компонент представляет систему познавательных умственных конструктов, обеспечивающих адекватное восприятие, отображение, осмысление информации относительно сущности обучения математике в начальных классах; познание и конструирование процесса обучения математике, проявляющееся в наличии аналитико-синтетических, прогностических, конструктивно проектировочных умений, базирующихся на знаниях психолого-педагогических и методических дисциплин.

Деятельностный компонент обеспечивает реализацию профессиональных мотивов (мотивационно ценностный компонент) и проявляется в возможности учителя эффективно действовать в процессе обучения младших школьников математике, актуализируя в нужный момент накопленные профессиональные знания и умения (когнитивный компонент), владея технологией решения методико-математических задач.

Рефлексивно-творческий компонент мы раскрываем через способность учителя к профессиональной рефлексии, направленной на анализ своей деятельности по обучению математике учащихся начальных классов и оценивание ее результата; наличие рефлексивной позиции и самоанализа; стремление к постоянному самоусовершенствованию и способность творчески подходить к решению методических задач.

Рассматривая основные компоненты методической компетентности учителя, А. Борзенкова, Н. Глузман органично соотносят их с составляющими — компетентностями/компетенциями низшего порядка.

Так А. Борзенкова разработала структурно-содержательную схему методико-математической компетентности учителя начальных классов, где методико-математическая компетентность рассматривается через систему методико-математических компетенций, среди которых автором выделены: мотивационно-целевые, содержательные (математические, методические, психолого-педагогические), процессуально-коммуникативные, инфокоммуникационные, научно-исследовательские компетенции [2, 102].

Анализ содержания компетенций свидетельствует, что автор неправильно пользуется термином «компетенция», поскольку общепризнанным является понимание компетенции как основы, внутренним резервом компетентности, базис которой составляют знания, умения, навыки, опыт деятельности и ценностное отношение к ней. Поэтому говорить о способности (готовности) к выполнению профессиональной деятельности в контексте компетенций, на наш взгляд, является неправомерным.

Согласно общепринятому пониманию понятий компетентности и компетенции подходит к трактовке структуры методико-математической компетентности Н. Глузман. Автор определяет ее как систему математической, дидактико-методической и научно-исследовательской компетентностей, каждую из которых характеризует через составляющие (компетенции).

Нам импонирует трактовка автора дидактико-методической компетентности, как системного овладения дидактико-методическими компетенциями (мотивационными, методическими, диагностическими, организационными, коммуникативными, проектировочными и т.д.), применение системы общеобразовательных технологий обучения математике в начальной школе; владение опытом, свойствами, личностными качествами, обеспечивающие возможность эффективно осуществлять педагогическую деятельность; целенаправленно осуществлять процесс педагогического общения, взаимодействие, самосовершенствования и развитие личности младшего школьника [2, 153].

Нам импонирует подход к определению структуры

методической компетентности Н. Глузман через композицию составляющих компонентов, каждый из которых характеризуется набором компетентностей низшего порядка, содержание которых раскрывается через компетенции.

Заметим, что в нашем исследовании структура методической компетентности рассматривается как композиция: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-творческого компонентов, каждый из которых можно раскрыть через систему компетентностей, базис которых составляют компетенции.

При подготовке будущего учителя Н. Глузман, К. Дурай-Новакова, Я. Пономарев, С. Рубинштейн и др. считают основным деятельностный компонент, основой которого является когнитивный компонент. Учитывая возможность рассмотрения методической компетентности как системы компетентностей низшего порядка, каждая из которых базируется на отдельных компетенциях, попробуем детализировать компонентный состав когнитивного и деятельностного компонентов методической компетентности.

Исходя из содержания деятельности учителя в обучении математике младших школьников представляем когнитивный и деятельностный компоненты методической компетентности через композицию составляющих: нормативной, вариативной, частно-методической, контрольно-оценочной, проективно-моделирующей и технологической компетентностей, содержание которых представлено в таблице 1.

В профессиональной деятельности учитель начальных классов обязательно должен опираться на знание нормативных документов начального образования. Поэтому мы выделяем нормативную компетентность, трактуя ее как готовность учителя пользоваться нормативными документами и реализовывать на практике цели и задачи обучения математике в начальной школе.

Современный этап развития школьного образования характеризуется его вариативностью. Поэтому учитель должен быть готов к работе с разными учебно-методическими комплектами. Таким образом, возникает необходимость выделения вариативной компетентности, содержание которой мы раскрываем через готовность учителя работать с разным учебно-методическим комплектом, способность выбирать наиболее эффективный учебно-методический комплект для достижений целей и задач обучения математике в начальной школе, определенными Госстандартом и программой .

Эффективное обучение математике учащихся начальных классов невозможно без владения учителем методики обучения математике в начальной школе, знания методических подходов к изучению определенных тем курса математики начальной школы. Таким образом, нами выделено частно-методическую компетентность, которая трактуется как готовность к обучению младших школьников любым вопросам программы по разным учебно-методическими комплектам.

Таблица 1

Структура методической компетентности учителя начальных классов к обучению математике младших школьников (когнитивный и деятельностный компоненты)

Составляющие	Содержание компетентностей	Базис компетентностей — компетенции
I. Нормативная компетентность	1) готовность пользоваться нормативными документами; 2) способность реализовывать цели и задачи обучения математике в начальной школе	- знание нормативных документов: Госстандарта, учебных программ, критериев оценивания; - умение пользоваться нормативными документами; - опыт пользования нормативными документами; - знание целей и задач обучения математике в начальной школе и построение курса математики начальной школы; - умение реализовывать цели и задачи обучения математике в начальной школе; - опыт реализации целей и задач обучения математике в начальной школе;
II. Вариативная компетентность	1) готовность составлять календарное планирование по математике для каждого года обучения по разным учебно-методическим комплектам; 2) готовность работать с разными учебно-методическими комплектами по математике, рекомендованными МОН; 3) способность выбирать учебно-методический комплект, являющийся наиболее эффективным для достижения результатов обучения, определенного программой.	- знание особенностей реализации содержания программы определенного года обучения в действующих учебниках; - знание о построении календарного планирования; - умение составлять календарный план по математике для каждого года обучения, для каждого из действующих учебников; - опыт составления календарного плана по математике для каждого года обучения; - знание методических систем, реализованных в действующих учебниках по математике; - умение определять различия в методических системах относительно реализации требований к общеобразовательной подготовке, определенных программой; - умение анализировать учебники по математике относительно порядка усвоения отдельных тем; - опыт анализа действующих учебников.
III. Частно-методическая компетентность	1) готовность к обучению младших школьников отдельных тем программы для определенного года обучения 2) готовность к реализации полученных знаний и умений во время реальных уроков математики по различным учебно-методическим комплектам	- знания о методике обучения: - нумерации целых неотрицательных чисел; - арифметических действий сложения и вычитания целых неотрицательных чисел; - арифметических действий умножения и деления целых неотрицательных чисел; - сюжетных задач (простых, составных и типовых) - алгебраического материала; - геометрического материала; - величин; - дробей. - умение использовать полученные знания и умения на реальных уроках математики по разным учебно-методическим комплектам; - опыт применения полученных знаний и умений во время реальных уроков математики.

Продолжение таблицы 1

Структура методической компетентности учителя начальных классов к обучению математике младших школьников (когнитивный и деятельностный компоненты)

Составляющие	Содержание компетентностей	Базис компетентностей — компетенции
IV. Контрольно-оценочная компетентность	1) готовность к реализации критериев оценивания учебных достижений учащихся начальной школы в определенных видах деятельности на уроке математики; 2) способность адекватно оценивать учебные достижения учащихся по отдельным темам курса математики; 3) готовность проводить мониторинг качества математической подготовки младших школьников	- знания о критериях оценивания учебных достижений учащихся; - умение реализовывать критерии оценивания учебных достижений учащихся; - опыт реализации критериев оценивания учебных достижений учащихся; - знание требований к математической подготовке учащихся начальной школы по отдельным вопросам курса математики; - умение реализовывать требования к математической подготовке учащихся начальной школы; - опыт реализации требований к математической подготовке учащихся начальной школы; - знания об особенностях проведения мониторинга качества математической подготовки младших школьников; - умение проводить мониторинг качества математической подготовки младших школьников; - опыт проведения мониторинга качества математической подготовки младших школьников.
V. Проективно-моделирующая компетентность	1) способность моделировать и организовывать процесс обучения математике в начальной школе в соответствии с Госстандартом и учебной программой по математике; 2) способность выбирать эффективные формы, методы, средства и приемы организации деятельности учащихся в процессе обучения математике; 3) способность проектировать уроки по отдельным темам курса математики начальной школы по разным учебно-методическими комплектами; 4) способность проектировать систему и последовательность действий учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, психолого-педагогических особенностей обучения математике	- знания о приемах организации деятельности учащихся и управления этой деятельностью в процессе обучения математике в начальной школе; - умение применять приемы организации деятельности учащихся и управления этой деятельностью в процессе обучения математике в начальной школе; - опыт использования приемов организации деятельности учащихся и управления этой деятельностью в процессе обучения математике в начальной школе; - знание специфики методов, форм и средств обучения математике младших школьников; - умение подбирать необходимые средства, методы, формы обучения математике младших школьников; - опыт применения средств, форм и методов обучения математике младших школьников; - знания о возможных структурах уроков математики; - умение создавать проекты уроков по отдельным темам курса математики начальной школы по разным учебно-методическим комплектам; - опыт проектирования уроков по отдельным темам курса математики начальной школы по разным учебно-методическим комплектам;
VI. Технологическая компетентность	1) готовность к внедрению современных образовательных технологий к обучению младших школьников отдельных тем курса математики начальной школы; 2) готовности к внедрению инновационных подходов к обучению младших школьников отдельных тем курса математики начальной школы; 3) готовность к внедрению передового педагогического опыта к обучению младших школьников отдельных тем курса математики начальной школы	- знание общих особенностей использования современных учебных технологий при обучении математике; - умение применять современные учебные технологии при обучении математике; - опыт реализации современных учебных технологий при обучении математике; - знание инновационных методических подходов к изучению отдельных тем начального курса математики; - умение реализовывать инновации в обучении математике в начальной школе; - опыт применения инновационных подходов; - знание передового педагогического опыта учителей-практиков по проблемам организации современного урока математики и изучения отдельных его тем; - умение применять передовой педагогический опыт; - опыт реализации педагогических инноваций при построении урока или при изучении отдельных тем.

Деятельность учителя начальных классов в обучении математике младших школьников требует постоянного мониторинга качества математической подготовки и способности адекватно оценивать учебные достижения учащихся по отдельным темам курса математики. Поэтому нами выделено контрольно-оценочную компетентность, которая проявляется в готовности учителя к реализации критериев оценки учебных достижений учащихся начальной школы

Согласно календарного планирования учитель должен создавать проект будущего урока в виде его плана-конспекта, в котором должны быть правильно подобраны средства, методы, формы организации обучения математике. Таким образом, нами выделено проективно-моделирующую компетентность, проявляющуюся в способности моделировать и организовывать процесс обучения математике в начальной школе в соответствии с Госстандартом и учебной программой по математике и способности учителя выбирать необходимые средства, формы и методы организации деятельности учащихся в процессе обучения математике.

Качественное обучение математике невозможно представить без внедрения современных образовательных технологий, инновационных подходов к обучению отдельных вопросов курса математики начальной школы, передового педагогического опыта. Поэтому нами выделена технологическая компетентность. Каждая из указанных составляющих методической компетентности раскрывает сущность когнитивного и деятельностного компонентов.

Таким образом, целью подготовки будущего учителя начальных классов к обучению младших школьников математике является овладение им в стенах вуза методиче-

ской компетентностью. В процессе подготовки будущих учителей наибольшее влияние осуществляется на когнитивный и деятельностный компоненты методической компетентности, которые нами раскрыты через композицию составляющих — компетентностей (нормативной, вариативной, частично-методической, контрольно-оценочной, проектно-моделирующей и технологической).

Перспективу дальнейшего исследования этой проблемы мы видим в определении наиболее эффективных педагогических технологий для формирования методической компетентности учителя начальных классов в области преподавания математики в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.А. Адольф. - Москва, 1998. - 49 с.

2. Борзенкова О.А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / О.А.Борзенкова. – Самара, 2007. - 224 с.

3. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н. А. Глузман. — К.: ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. — 407 с.

4. Зубков О. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования. Автореф. дис. канд. пед..наук./ А.Л.Зубков// - Екатеринбург, 2007. – 169 с.

5. Івашньова С.В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / С.В.Івашньова // Ун-т менедж.освіти НАПН України. К., 2010. - 23 с.

6. Кузьминський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А.І.Кузьминський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. – Черкаси: Вид. Від.ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. – 320 с.

7. Лодатко Є.О. Математична культура вчителя початкових класів [Текст] : монографія / Є.О.Лодатко; за заг.ред. проф. С.Т.Золотухіної. – Рівне-Слов'янськ : Підприємець Маторін Б.І., 2011. – 324 с.

8. Нагрелли О.А. Модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации [Текст] / Е. А. Нагрелли // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IX Всеросс. науч.-практ. конф. : в 7 ч., Ч. 5 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ.; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – М.; Челябинск : Изд-во «Образование», 2009. – С. 60-63.

9. Руденко Т.Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях: дис. … канд. пед. наук. 13.00.04 / Т. Б. Руденко. - Волгоград, 1999, - 181 с.

10. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя в галузі викладання математики в початковій школі/ С.О. Скворцова // Наша школа. №5.–2009.– С.81-86.

STRUCTURE METHODICAL COMPETENCE PRIMARY TEACHERS IN TEACHING MATHEMATICS

© 2012

S.O. Skvortsova, doctor of pedagogical sciences, professor of mathematics and its teaching methods
J.S. Gaevets, post-graduate student of mathematics and its teaching methods
South Ukrainian State Pedagogical University named K.D. Ushinskogo, Odessa (Ukraine)

Keywords: competence approach, training, methodical competence, primary school teacher.

Annotation: The article analyzed the structure of methodological competence of teachers and presented their own understanding of the structure of methodical competence of primary school teachers in the teaching of mathematics as a primary school system of competences of lower order.

УДК 159.922.8

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

Н.Г. Смольникова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: готовность, готовность к деятельности, мотивационная готовность, теоретическая готовность, практическая готовность, инновационная деятельность, качество профессиональной подготовки.

Аннотация: В статье раскрываются подходы к определению компонентов и характеристики готовности к инновационной деятельности студентов педагогических специальностей, автор рассматривает структуру готовности к профессиональной педагогической деятельности, дает определение готовности к инновационной деятельности, выделяет ее виды.

В настоящее время отечественная система образования находится в непрерывном и постоянном процессе обновления, сопровождаемом всплеском инновационного движения и массовым включением педагогов – практиков в инновационную деятельность, что, безусловно, предъявляет особые требования к уровню квалификации, выявляет актуальность формирования инновационной культуры у педагогов. Особенностью изучения инновационной культуры и условий её формирования является то, что она рассматривается большинством исследователей с точки зрения специфики профессиональной или учебной деятельности того или иного субъекта образовательного процесса в системе общего среднего, среднего профессионального или высшего образования.

Проблема подготовки студентов педагогических вузов к организации инновационной деятельности сегодня особо актуальна и обусловлена многими факторами. В первую очередь это изменение парадигмы образования, смещение приоритетов в образовательной политике в сторону гуманизации, ориентации на личность обучаемого.

Как отмечает Е.В. Бондаревская, сегодня меняется взгляд на образование, его начинают понимать в контексте культуры. Происходящие в образовании инновационные процессы влияют на его цели, содержание и методы, тем самым влияют на формирование общекультурных образцов в педагогической действительности. Это новое требует нового типа педагогического мышления, новых способов преобразования действительности.

Новая парадигма, ориентированная на субъект-субъектные отношения, продуктивные отношения участников образовательного процесса, основанная на культурно-историческом и деятельностном подходах, требует перехода к новым технологиям в подготовке специалистов, где на первый план выступает ориентация на личностный

потенциал студента – будущего педагога, его способность быть субъектом инновационной деятельности, участником инновационных процессов.

Но процесс профессионального становления будущего педагога не моделирует целостную структуру инновационной деятельности, что предопределяет эпизодический характер подготовки педагога.

Как показывает анализ исследований проблем инновационного образования, подготовки специалистов разных областей педагогического образования (А.А. Арламов, В.Л. Ляудис, Л.С. Подымова, И.В. Пискарева, В.А. Сластенин, И.В Юсуфбекова и др.), данные наблюдений, бесед со студентами, выпускниками отчетливо определяют противоречие между объективной потребностью дошкольной образовательной сферы в специалистах с развитыми представлениями об инновациях, их структуре, умениями проектировать новое и его реализовывать в практике работы образовательного учреждения и отсутствием целостной системы подготовки к инновационному виду деятельности.

Отсюда подготовка специалистов для дошкольной сферы образования с развитой инновационной культурой, способной к восприятию новых идей и готовых к реализации нового в профессиональной деятельности – является одной из важнейших задач в их профессиональной подготовке.

Инновационные процессы, происходящие в высшем образовании с 90-х годов, обусловленные введением государственных образовательных стандартов второго и третьего поколения, сменой парадигмы образования, потребовали создания инновационных научных программ, создания инновационной среды и педагогов, готовых работать в новых условиях рыночной экономики.

Профессиональная деятельность педагога ДОУ предполагает его включение в более обширную по сравнению с учителем деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических инноваций в практике обучения, воспитания и развития детей, создание в дошкольном учреждении определенной инновационной среды и системы взаимодействия с социумом

Общая задача потребовала конкретизации на каждом этапе обучения. Актуальными из них являются:

- развитие интереса у студентов к инновационным процессам в дошкольном образовании;
- развитие интереса к научной творческой деятельности, как основе педагогического творчества;
- развитие умений формулирования педагогической задачи и ее проектирования;
- развитие творческого мышления и самостоятельности;
- формирование готовности к инновационной деятельности.
- формирование готовности к оценке инновационных проектов.

Профессия педагога включает разнообразные виды профессиональной деятельности и относится к преобразующему типу и поэтому включение педагогов в инновационные процессы в настоящее время является закономерным, но на этапе профессиональной подготовки необходимо обеспечить готовность к этому виду деятельности.

Понятие готовности в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как общая готовность к труду (К.А. Абульханова-Славская), как условие выполнения деятельности (Н.В. Кузьмина, В.Н. Макарова, В.А. Сластенин и др.), как внутренняя установка на будущую деятельности (Д.Н. Узнадзе), как условие развития и самореализации (Я.Л. Коломинский). Рассмотрение понятия «готовность» осуществляется либо с позиций функционального подхода – как готовность определенного психического состояния, либо с позиций личностного подхода – как личностное образование, обеспечивающее эффективную профессиональную деятельность.

В рассмотрении структуры готовности к профессиональной деятельности, изучении разных аспектов профессиональной готовности выделяем три основных структурных компонента – мотивационный, теоретический (когнитивный) и практический (деятельностный).

Инновации в образовании, их значимость и место достаточно широко представлены исследованиями В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, Холодновой Н.Р., Юсуфбековой и др. [1,3,4,5]

Инновационная деятельность в этих исследованиях и государственных документах рассматривается как процесс, направленный на воплощение результатов научных исследований и разработок в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке, в новый или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности.*

Готовность к инновационной деятельности предполагает включение преподавателя, студента в деятельность по созданию и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создания в образовательном учреждении определенной инновационной среды. При этом, инновационная деятельность преподавателя рассматривается как личностная категория, как созидательный процесс и результат творческой деятельности. Процесс подготовки специалистов к инновационной деятельности – как процесс формирования индивидуальности личности будущего педагога, процесс преобразования и саморазвития личности. В структуре готовности к инновационной деятельности мы выделяем те компоненты, которые являются общими для категории «готовность к профессиональной деятельности».

Так мотивационная готовность заключает в себе развитие интереса к инновационной процессам в дошкольном образовании, понимания закономерностей их протекания, осознания необходимости регулирования этими процессами. Как показывают исследования, проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке выпускников факультета, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности студента, его лучших качеств и способностей.

Теоретическая готовность к инновационной деятельности включает систему знаний о сущности инноваций, о структуре инновационной деятельности (мотивационном, креативном, технологическом и рефлексивном), ее функциональных компонентах (целеполагании, прогнозировании, планировании, внедрении и коррекционно-оценивающего компонента).

Теоретическая готовность предполагает освоение представлений о критериях сформированности инновационной деятельности (творческой восприимчивости к педагогическим инновациям, творческой активности, методологической готовности к введению новшеств, педагогического инновационного мышления и культуры общения).

Практическая готовность обеспечивается развитием умений формулировать проблему, находить способы ее решения, овладение умениями педагогического проектирования и моделирования.

Готовность к инновационной деятельности является предпосылкой к успешной профессиональной деятельности в области дошкольного образования и является результатом специальной подготовки.

Необходимость формирования целостного представления об инновационной деятельности и способности к ее осуществлению предопределили поиск содержания, форм, методов и условий реализации этой сложной задачи в системе вузовской подготовки, при этом учитывались и использовались рекомендации В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой [3] о поэтапной подготовке будущего педагога к инновационной деятельности.

В действующем образовательном стандарте не предусмотрена дисциплина «Педагогическая инноватика» как самостоятельная, поэтому мы рассмотрели возможности включения в изучаемые педагогические дисциплины со-

держания, связанного с инновацией. Такие возможности в учебной деятельности несут дисциплины: «Педагогика», «Дошкольная педагогика», «Методология и методы научного исследования», «Экспертные оценки в образовании», «Управление дошкольным образованием», теории и методики дошкольного образования (развития математических представлений, развития речи, изобразительной деятельности, физического развития, музыкального и экологического развития), содержание психолого-педагогических практикумов, различных видов практики и организация научно-исследовательской деятельности.

Развитию творческого потенциала будущего специалиста способствует участие во внеучебной деятельности: в воспитательном процессе, научных кружках, в различного рода конкурсах, посещение педагогических конкурсов, выставок, ярмарок, форумов образовательной деятельности.

Результатом готовности к инновационной деятельности должно стать овладение методологической, инновационной и организационной культурой. Особое значение в этом процессе мы отводим курсу «Методология и методы научного исследования». Программа курса направлена на освоение общей методологической культуры: студенты осваивают содержание научного категориального аппарата, логику и этапы исследования, знакомятся с методами научного исследования. Так, осваивая метод изучения и обобщения передового опыта, студент осмысливает, что передовым опытом является тот, который содержит элементы творческого поиска, новизны, оригинальности. Знакомство с содержанием передового опыта способствует развитию умений выделять главную идею инновационного опыта, оценивать его результаты с научных позиций, приводит к пониманию того, что инновация возникает в результате того, что человек проявляет исследовательский интерес к тем или иным педагогическим явлениям. Процесс гуманизации дошкольного образования требует принципиально иного уровня психолого-педагогического анализа, более полного и глубокого понимания состояния ДОУ.

На основе анализа сущности понятий «педагогическое мастерство», «педагогическое творчество», «новаторство», «нововведение» и др., студент осмысливает его ценность для педагогической науки и практики, ориентируясь и на такие его критерии как актуальность и перспективность, устойчивость и стабильность положительных результатов, возможность использования в сходных условиях.

Выполнение курсовых и дипломных работ, требующее творческого взаимодействия студента и преподавателя, формирует личность будущего педагога, его профессиональные качества: коммуникативность, творческость, перцептивные, проективные и познавательные способности. Взаимодействие преподавателя и студента развивает исследовательские умения студента, способствует освоению им функций исследователя: диагностирующей, уточнения логики и процедуры исследования, прогнозирования результатов, функции практического преобразования, функции анализа, обобщения, апробации и изложения результатов.

Особое значение в подготовке к инновационной деятельности мы придаем специально разработанному курсу «Инновационная деятельность в ДОУ». Спецкурс разработан с учетом основных положений педагогической инноватики и типологии педагогических нововведений, видов педагогической инновационной деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Студенты знакомятся с различными типами инновационных дошкольных учреждений, технологий инновационной деятельности, моделью инновационной деятельности педагога, осваивают основные подходы к созданию программы развития ДОУ, образовательной программы ДОУ, авторской программы (по одному из направлений деятельности ДОУ).

Участие в работе спецкурса развивает умения управления инновационными процессами, позволяет овладевать умениями контроля и регулирования инновационными процессами на основе определения показателей, отражающих результаты учебно-воспитательного процесса ДОУ, осуществлять экспертизу результатов передового опыта или опытно-экспериментальной работы.

Понимание сущности инновационной деятельности и необходимости ее осуществления в профессиональной деятельности достигается содержанием спецкурса «Развитие словесного творчества», который расширяет и углубляет представление о развитии креативности и формировании творческой личности. Исследуя творчество как объект научного познания, участники начинают понимать творчество как стиль любой человеческой деятельности и высший критерий ее качества, где предполагается создание нового, оригинального продукта или процесса.

Познание структуры творческого процесса, технологи творчества, творчества как свойства личности, процесса становления творческой личности помогает, с одной стороны, раскрыть в каждом студенте индивидуальное творческое начало, с другой – усиливает теоретико-методологическую и практическую подготовку к инновационной деятельности.

Первичные умения оценивать инновационные проекты студенты получают в курсе «Экспертные оценки в образовании». Если обществом в качестве базовых ценностей признаются гуманистические ценности, такие как права человека, его свободное развитие и т.п., то и экспертиза образовательных систем должна опираться на гуманистические критерии, такие как благополучие и свободное личностное развитие детей и педагогов. Полноценная экспертиза дошкольного образовательного учреждения не может ограничиваться анализом каких-либо конечных результатов, необходимо научиться следить за состоянием субъектов в ходе образовательного процесса.

Развитие ДОУ в направлении гуманизации требует не только решения проблем, связанных с совершенствованием образовательного процесса (новые методы воспитания и обучения, повышение педагогической квалификации воспитателей и т.д.). Опыт свидетельствует, что самые прогрессивные инновации, внедряемые администрацией, могут оказаться мало эффективными, если педагоги, и родители негативно относятся к ДОУ, не проявляют личной заинтересованности в ее развитии. Для научно обоснованного анализа отношения к ДОУ необходим соответствующий психодиагностический инструмент, позволяющий определить уровень и особенности этого отношения у различных категорий участников образовательного процесса.

Значимость гуманитарной экспертизы инновационных проектов возрастает с ростом инновационного движения в сфере дошкольного образования. Именно здесь, по словам Слободчикова В.И., «встают две фундаментальные задачи, решение которых жизненно важно для судеб российского образования: это, во – первых, нормирование, оконтуривание стихии инновационного движения (того, что можно нормировать в нём), и, во- вторых, разработка действительно объективных, адекватных и конструктивных средств экспертирования педагогических инноваций. Решение первой задачи позволит выявить и точно обозначить сами объекты экспертной оценки, решение второй – приступить к определению воможных критериев и процедур экспертной работы. Определяемые им ориентиры, а именно, 1) оценка степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям, выраженной в совокупности общих, специальных и конкретных критериев; 2) понимание авторского замысла, выявление цели и значимости проекта потребуют выявления и определения критериального аппарата. В состав общих критериев входят новизна, эффективность, масштабность, возможность тиражирования. К специальным критериям исследователи относят следующие: полнота структуры инновационного проекта; наличие концепции инновационного проекта, согласованность структурных частей проекта; к частным относят возможность его воплощения и жизнеспособность. Рассматривая этапы экспертизы. прин-

ципы, на которых она основывается, требования к эксперту, технологию гуманитарной экспертизы инновационного проекта студенты овладевают умениями анализировать педагогический процесс, начинают ориентироваться в новых формах деятельности, учатся ставить цели, проектировать и моделировать собственную деятельность.

Таким образом, готовность к инновационной деятельности включает мотивационную готовность, теоретическую готовность, представленную совокупностью общих и специальных знаний, практическую готовность, представляющую собой совокупность профессионально – практических умений и навыков.

Освоение содержания педагогических дисциплин учебного плана, специально разработанного курса «Инновационная деятельность ДОУ», развитие творческой активности и инициативности во внеучебной деятельности, разнообразие методов и приемов (творческие задания, деловые игры, брифинги и творческие отчеты, теоретические рефераты и результаты исследовательской деятельности, участие в различного рода конкурсах и др.) расширяют представления преподавателей и формируют у студентов целостную систему знаний, развивают первоначальные умения об инновационной деятельности в дошкольном образовании и механизмах ее реализации. Но для этого важно:

- развить творческую инициативу и самостоятельность;
- создать научно-методическое обеспечение процесса подготовки к инновационной деятельности, формировать банк контрольно – диагностических заданий;
- разработать способы оценки достижений студентов и проводить постоянный мониторинг качества профессионального образования (в части готовности к инновационной деятельности);
- определить нормативно-правовую базу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы 111 Международной научно – практической конференции. – М: ИРОТ,2010.- 692с.

2. Пискарева.И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Кострома, 2000.

3. Сластенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

4.Традиции, задачи и перспективы развития дошкольного образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 2-4июня 2011./под ред.М.Н.Дементьевой, О.С.Ушаковой, Е.В.Савушкиной; Ряз.гос. ун-т им С.А.Есенина. – Рязань,2011. -336с.

5. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991.

APPROACHES TO THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR INNOVATION ACTIVITY

© 2012

N.G. Smolnikova, the candidate of pedagogical sciences, the professor of faculty of psychology and pedagogics of preschool formation
East-Siberian State Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: readiness, readiness for activity, motivational readiness, theoretical readiness, practical readiness, innovative activity, quality of vocational training.

Annotation: In article approaches to definition of components and characteristics of readiness for innovative activity of students of pedagogical specialities reveal, the author considers structure of readiness for professional pedagogical activity, defines as readiness for innovative activity, allocates its types.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ У ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

Е.В. Старченко, старший преподаватель кафедры японской филологии
Институт экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета, Южно-Сахалинск (Россия)

Ключевые слова: качество образования; компетенция; образовательный стандарт; бакалавр; анкетирование; научно-исследовательская деятельность.

Аннотация: Статья посвящена вопросу необходимости целенаправленного включения в учебные планы направлений подготовки дисциплин, ориентированных на формирование профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности. Рассматриваются итоги анкетирования, проведенного среди студентов выпускного курса направления подготовки «Востоковедение, африканистика», и направленного на выявление уровня сформированности научно-исследовательских умений и навыков.

Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства.

Идеи модернизации высшего профессионального образования и компетентностного подхода содержательно представлены в работах В.И. Байденко [1,2], А.В. Болотова [3], И.А. Зимней [4], Ю.Г. Татур [5], А.В. Хуторского [6].

Сегодня модернизация образования является одной из наиболее главных задач, т.к. существующая практика обучения по государственным образовательным стандартам второго поколения имеет существенные недостатки, что отражается на профессиональной подготовке квалифицированного и компетентного специалиста в своей области.

Качество образования представляет собой сбалансированное соответствие образования (результата, процесса, образовательной системы) установленным потребностям, целям, требованиям и нормам (стандартам), и может быть раскрыто в таких понятиях, как качество преподавания, качество образовательных программ, качество научных исследований, личностные качества студентов, учащихся, абитуриентов.

Для повышения качества своей продукции система высшего профессионального образования Российской Федерации модернизирует содержание образования, оптимизирует способы и технологии организации образовательного процесса и активно переходит на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения.

В отличие от государственных стандартов второго поколения, которые были излишне ориентированы на освое-

ние предметных знаний, умений и навыков, Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения высшего профессионального образования направлены на формирование компетентного в определенной области человека, владеющего набором соответствующих компетенцией, являющихся системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств.

В отечественной педагогике и психологии понятия компетенции и компетентности рассмотрены в трудах В.И. Байденко [1,2], Г.И. Ибрагимова [11], А.М. Новикова [12], А.В. Хуторского [6], С.Е.Шишова [13] и др.

А.В. Хуторской разводит понятия компетенции и компетентности и предлагает под компетентностью понимать владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, а компетенцию определять как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним.

Цели и результаты образования также стали соотноситься с формированием компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Результатом образования, согласно Федеральным государственным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения, является определенный набор компетенций, т.е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы или ее части.

В связи с этим, подготовка современного квалифицированного и компетентного бакалавра востоковедения предполагает в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта формирование профессиональных компетенций в таких видах деятельности как научно-исследовательская, учебно-образовательная, экспертно-аналитическая, практическая и организационная.

Для формирования компетенций в указанных видах деятельности в базовую (общепрофессиональную) часть профессионального цикла Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования «Востоковедение и африканистика» включены такие дисциплины как «Введение в востоковедение», «Основной восточный язык», «История изучаемой страны», «История литературы изучаемой страны», «История религий изучаемой страны», «Физическая и экономическая география изучаемой страны» и др. Названия перечисленных дисциплин говорят о том, что основной акцент в учебном процессе студентов, обучающихся по вышеуказанному направлению, делается на учебно-образовательную деятельность.

В ходе изучения дисциплин базового цикла студент получает знания об основных географических, демографических, социально-экономических и политических характеристиках изучаемой страны; учится понимать, излагать и критически анализировать информацию о Востоке, свободно общаться на основном восточном языке.

В результате у студентов формируются такие профессиональные компетенции как: способность свободно общаться на основном восточном языке, устно и письменно переводить с восточного языка и на восточный язык тексты культурного, научного, политико-экономического и религиозно-философского характера, применять знание основных характеристик изучаемой страны, знание одного из языков народов Азии и Африки, умение создавать базы данных по основным группам востоковедных исследований.

О сформированности данных компетенций свидетельствуют результаты тестирований, письменные и устные ответы на занятиях, коллоквиумах, зачетах и экзаменах.

Однако дисциплин в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения, направленных на формирование профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности, которые бы целенаправленно готовили студентов к организации и планированию научно-исследовательской работы, ограниченное количество: «Введение в востоковедение», «Основной восточный язык», «Экономика» (согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению «Востоковедение и африканистика», утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2010 года). Данные дисциплины, несмотря на то, что предложены как формирующие профессиональные компетенции в научно-исследовательской деятельности, больше ориентированы на способности применять знание цивилизационных особенностей регионов, составляющих афро-азиатский мир, способность свободно общаться на основном восточном языке, владеть понятийным аппаратом востоковедных исследований, а не на овладение теоретическими основами организации и планирования научно-исследовательской работы и умение реферировать и рецензировать научную литературу.

Такая же проблема наблюдается и в государственных образовательных стандартах второго поколения, согласно которым, к требованиям, предъявляемым к профессиональной подготовленности специалиста, относятся понимание методологических основ и специфики методов востоковедения (африканистики) как комплексной науки, умение на научной основе организовать свой труд, знание приемов и методов сбора, хранения и обработки информации, владение основами научного анализа, способность определять цели специальных исследований и использовать для их осуществления методы изученных наук.

В связи с этим, студенты выпускных курсов плохо понимают суть научно-исследовательской работы, практически не владеют исследовательскими умениями и навыками, испытывают затруднения при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Это доказывают результаты анкетирования, проведенного среди студентов выпускного курса, обучающихся по направлению «Востоковедение, африканистика» в институте экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета.

18 респондентов отвечали на 20 вопросов анкеты, в которых при положительных ответах «Да, знаю» или «Да, могу» в девяти случаях, необходимо было дать полный ответ на поставленный вопрос.

Согласно данным результатам анкетирования 56% человек не могут оценить свое отношение к научно-исследовательской работе, что, на наш взгляд, свидетельствует о непонимании студентами смысла и необходимости навыков научной работы.

Методология как наука и методологический аппарат исследования также малоизвестны студентам. Лишь 11% опрашиваемых смогли объяснить, что изучает данная наука и назвать методологический аппарат исследования. Однако их пояснения к ответам заставляют усомниться в правильности понимания сути данных понятий.

Затруднения с выбором методологического аппарата исследования влияют на выполнение выпускной квалификационной работы. Об этом свидетельствуют ответы большинства респондентов (83%), которые указали, что испытывают сложности при написании ВКР: не могут объяснить, что должна отражать тема исследования – 78% человек; что такое предмет исследования – 67%.

Оставляют желать лучшего и имеющиеся знания студентов о методах исследования: 94% опрашиваемых не смогли назвать ни одного теоретического и эмпирического метода исследования; 67% не смогли объяснить отли-

чия данных методов друг от друга.

В вопросах, связанных со знанием требований выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, результаты анкетирования были выше, чем в вопросах о методологическом аппарате научных исследований. Так, знакомы с организацией выполнения ВКР – 44% студентов; знают общепринятые требования к выполнению курсовой работы 94%, а к выполнению выпускной квалификационной работы – 56% респондентов. 78% опрашиваемых могут оформить список литературы и ссылки в ВКР, и 72% могут самостоятельно полностью оформить ВКР согласно требованиям. Однако предыдущие развернутые ответы студентов заставляют усомниться в справедливости данных высказываний.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства студентов нет понимания сути научно-исследовательской работы.

Следовательно, существующая практика обучения студентов языковых вузов по государственным образовательным стандартам второго поколения не способствует формированию профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности, необходимых для современного квалифицированного и компетентного специалиста в своей области.

В то же время, умение вести научно-исследовательскую деятельность детерминировано модернизацией учебно-образовательного процесса и, в первую очередь, демократизацией всей системы народного образования. Студенческое научное исследование определено учебным планом в виде курсовых и выпускной квалификационной работ, которые также требуют теоретических и практических знаний в организации и планировании научно-исследовательской работы.

В связи с этим, на наш взгляд, представляется необходимым целенаправленно включать в учебные планы направлений подготовки дисциплины, ориентированные на формирование профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности, в ходе изучения которых студентам будут даны основы методологии научного исследования, объяснены распространенные методы, приемы, правила оформления результатов научного исследования в соответствии со стандартами и привито желание активно участвовать в научных исследованиях.

Более того, наличие профессиональных знаний улучшит качество образования – характер и уровень образования в целом, организационную культуру, ролевую и функциональную готовность к профессиональной деятельности. У студентов будет интенсивно развиваться способность к распознаванию и пониманию проблем, творческому поиску их рационального решения. Что, в конечном итоге, скажется на результате образования – осознании своей профессии, социальной ответственности и формировании профессиональных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). // Высшее образование в России, 2004. - №11.

2. Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. // Высшее образование сегодня, 2005. - №5.

3. Болотов В.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования, 2004. - №3.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование,2003. - №2.

7. Коряковцева О.А. Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения. // Учебно-методическое пособие. ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2010.

8. Управление факультетом: Учебник / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2008.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032100 Востоковедение и африканистика. – М., 2010.

10. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 522600 Востоковедение, африканистика. – М., 2000.

11. Ибрагимов Г.И. Качество подготовки специалистов среднего звена: проблемы формирования критериев оценки // Среднее профессиональное образование. – 2003, №6.

12. Новиков А.М. Развитие отечественного образования. – М.: Эгвес, 2005.

13. Шишов С.Г. Концептуальные проблемы мониторинга качества образования. – М.: Изд. НЦСОиМО, 2008.

14. Концепция модернизации российского образования на период до 2012 года. – М.: АПК и ПРО, 202.

15. План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской федерации на 2005-2010 годы. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_05/prm40-1.htm

16. Середенко, П.В. Психолого-педагогическое исследование: методология и методы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2010.

17. Середенко, П.В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам. – М. : МГПУ, 2007.

18. Гричановская Е.С. Формирование коммуникативной компетентности у студентов гуманитарно-педагогического вуза (на примере специальностей 080103 – Национальная экономика, 080111 – Маркетинг). Автореферат. – Комсомольск-на-Амуре, 2012.

19. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. №1. С. 345-348.

20. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21

21. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. 4(18). С. 504-510.

22. Мельник Н.М. Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. №2. С.220-224

23. Ярыгин О.Н. Структура интеллектуальной компетентности и её тестирование // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. 2(16). С. 410-413.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES AMONG HIGHER GRADUATE STUDENTS

© 2012

E.V. Starchenko, senior teacher of Japanese philology department
Sakhalin State University Institute for Economics and Oriental Studies, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)

Keywords: the quality of education; competence; educational standard; bachelor; questionnaire; scientific research activities.
Annotation: The article is devoted to the issue related to the necessity of targeted inclusion areas of training courses, oriented on the development of professional competencies in the scientific research activities in the curriculum. It covers the results of questionnaire conducted among graduate students of "Asian and African Studies" and aimed at identifying the level of developed research skills and abilities.

УДК 614.84

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

© 2012

Л.А. Сухоставская, старший преподаватель, аспирантка кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая практика, психолого-педагогические условия, самосовершенствование, саморазвитие.
Аннотация: Рассматривается в статье исторический аспект развития педагогической практики будущих психологов и педагогов. Выявлены особенности, основные этапы и проблемы педагогической практики. Изучена роль профессиональной подготовки специалистов.

Введение

На современном этапе развития украинского общества необходимой является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов на рынке труда, с высокой ответственностью за результаты своей профессиональной деятельности. Речь идет о высоком теоретико-методологическом, инструментальном, личностном уровне, что в свою очередь определяет широкий круг направлений исследования профессионализации педагога и психолога.

На сегодняшний день сформулирована образовательная парадигма, которая сочетает фундаментальную теоретическую подготовку и практико-ориентированный характер обучения будущих специалистов психолого-педагогической отрасли. Главное место среди направлений подготовки психологов занимает педагогическая практика. Необходимо отметить, что анализ и оценка современного состояния практической подготовки психолога осуществляется нами в условиях ее частичной модернизации.

Методика проведения

На основе теоретического анализа освещен исторический ракурс становления педагогической практики будущих психологов и педагогов, раскрыты особенности, основные этапы и проблемы этого процесса.

Анализ литературы по исследуемой проблеме показывает недостаточную раскрытость проблемы практической составляющей профессиональной подготовки психолога. Проблеме педагогической практике в общем контексте профессионализации педагога в литературе традиционно отводится особенное место. Весомый вклад в разработку проблем подготовки учителя сделал выдающийся педагог К. Ушинский [4]. Исследователь отмечал потребность всестороннего развития будущего педагога, который предусматривает основательные теоретические знания, развитие творческого мышления, и делал акцент на важности практической составной подготовки специалистов.

В начале XX ст. в Украине в целом сформировались представления о содержании общепедагогической подготовки педагога, практическая сторона которой охватывала : посещение студентами уроков лучших преподавателей гимназий, анализ вместе с руководителем практики этих уроков, самостоятельное проведение уроков.

Анализ литературы (И. Демидова, И. Зимняя, Л. Григорьевич, Г.Лефрансуа, А. Раев, Б. Такман) дал возможность прояснить, что в начале 1990-х годов XX ст., с перестройкой системы высшего образования, в частности педагогического, в поле зрения ведущих исследователей психолого-педагогической отрасли попали вопросы психологической подготовки учителя и педагогического образования психологов. Свидетельством прогресса в профессиональной подготовке специалистов психолого-педагогической отрасли оказались студии ведущих ученых конца XX в., которые затрагивали актуальные вопросы взаимосвязи педагогики и психология в подготовке специалистов, освещали аспекты психологического образования учителя и психологии современного учителя.

Труды авторов (А. Штейнмец, Э. Зеер [3], С. Иванова, Г. Сухобська, А. Реан [4], Н. Кузьмина и др.) способствовали дальнейшему совершенствованию профессиональной подготовки психологов и педагогов. Концепция, содержание и технологии подготовки специалистов психолого-педагогической отрасли испытали существенные изменения. Постепенно углублялась связь между психологией и педагогикой. К одному из важных достижений реконструкции системы образования можно отнести то, что психология перестала быть одной из информационных дисциплин и всё в большей степени становилась личностно-ориентированной, обеспечивая эффективное взаимодействие преподавателя и студента. Следовательно, введённая в своё время концепция психологической подготовки и соответствующие профессионально-образовательные стандарты создали объективные возможности для подготовки психологически грамотного учителя, в то время как педагогические аспекты подготовки психолога оставались недостаточно разработанными. Однако, развитие прикладной психологии, в том числе и психологии образования, не могло не повлиять как на содержание соответствующих дисциплин, так и на методы преподавания в ВУЗЕ. Существенным позитивным сдвигом в направлении практической подготовки студентов - будущих психологов было то, что многочисленные кафедры психологии в ВУЗЕ в то же время с базовой психологической подготовкой начали проводить обучение школьных психологов.

Русская исследовательница Т. Гребенюк утверждает, что практика является целостным процессом и способствует саморазвитию студента, развитию его психических и личностных свойств. Автор справедливо замечает, что целостность обеспечивается единством между составляющими формами деятельности, всеми сторонами психики и личности студента [2]. Можно утверждать, что педагогическая практика является важной ступенью в процессе личностного роста будущего учителя [5; 6]. Студент начинает самоутверждаться в новой статусно-ролевой позиции учителя, у него активизируются процессы самопознания.

Согласно концепции диалогизма, понимание человеком самого себя и других людей возможно лишь благодаря диалогу. М. Бахтин, В. Библер, М. Бубер констатируют, что в результате взаимодействия смыслов в ходе диалога в индивидуальном сознании открывается то, что было скрыто от неё через односторонность позиции, которая является источником новых, до этого не существующих знаний. Следовательно, важным является соответствующее построение теоретического и практического блоков профессиональной подготовки психолога в ВУЗЕ.

Учитывая специфику психолого-педагогических знаний, которые, несомненно, имеют специфику сравнительно с другими видами гуманитарных знаний, действия приобретают способы передачи знаний. Общеизвестным является тот факт, что знания, которые переданы лишь на уровне трансляции понятий, без обратной связи на практике «не работают». Следовательно, важным является ввод в практике ВУЗА альтернативных технологий обучения (диалогического обучения, тренингов активного обучения и тому подобное). В разрезе обозначенного выше, в процессе подготовки студентов к практике, её проведению на разных этапах и обратной связи по её окончании, более значимыми являются интерактивные формы обучения : деловые, ролевые игры, мозговой штурм, круглые столы, групповые дискуссии [1].

Интерактивная форма обучения имеет диалогический характер и является мощным средством саморазвития и самоактуализации студента, базируется на взаимопонимании, межличностном психологическом отражении, обмене опытом, взаимном оценивании и самооценке. Во время таких видов работы студенты, взаимодействуя с преподавателями, решают типичные учебные задания, направленные на закрепление конкретного лекционного материала, добытых практических знаний.

В настоящее время в ВУЗЕ распространяется тенденция к возрастанию роли самостоятельной деятельности студентов в овладении знаниями, умениями и навыками. Как убеждают научные исследования и накопленный в ВУЗЕ опыт, без систематической, организованной и целеустремленной самостоятельной работы невозможно стать высокопрофессиональным специалистом, совершенствоваться в профессиональной деятельности после обучения. Поэтому самостоятельная работа студента (СРС) рассматривается как важная составляющая их познавательной деятельности, мощный резерв повышения качества образования, усиления эффективности учебно-воспитательного процесса. Среди разнообразия представлений о СРС учёных мы согласны с таким понятием: самостоятельная работа – это один из видов познавательной деятельности студентов во всех организационных формах учебных занятий и вне их (включая практику) из овладения учебным материалом без непосредственного участия педагога, но под его руководством. Следовательно, целью СРС является не только помощь в овладении учебными дисциплинами, но и способствование формированию навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, развитие способности брать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, пути оптимального выхода из кризисной ситуации, преодоление страха в ситуации неопределенности, развиватие профессиональной интуиции.

Результаты

Анализ современного состояния педагогической практики будущих психологов в Украине констатирует её недостаточную разработку. Это проявляется в том, что не создаются те конкретные психолого-педагогические условия при которых может эффективно совершенствоваться качество, осуществляться обогащение уже приобретенных профессиональных умений психолога. Следовательно, инструментальность и практичность полученных в ВУЗЕ знаний является невысокой. Задание, содержание и методы практической подготовки студентов-психологов до сих пор не отрефлексированы. В преподавании превалируют университетские формы - лекции, семинары, практикумы, написание рефератов, курсовых работ и тому подобное.

В центре образовательного процесса и в средней, и в высшей школе представлен учебный предмет как особенная проекция научного предмета. К тому же, такой предметно-центрируемый процесс жестко регламентирован учебными планами, программами, соответствующими учебниками, схемой занятий, которые обеспечивают относительно стабильную и успешную трансляцию соответствующих знаний. В последнее время такая дидактичность подхода испытывает определенную модификацию: делается выразительнее содержание самостоятельной и индивидуальной работы студентов (выполнение разнообразных индивидуально-творческих заданий, складывания и апробирования диагностико-корекционных и развивающих программ и тому подобное), которая развивает рефлексивное мышление, актуализирует творчество, самостоятельность и познавательно-опытный интерес.

Следовательно, в современной психолого-педагогической подготовке будущего психолога недостаточно дифференцирована общетеоретическая и практическая составляющая. Неэффективность современной профессиональной подготовки психолога кроется, на наш взгляд, в особенностях традиционной практики, которая охватывает такие виды работы: выполнение опытно-диагностических заданий (исследование классного коллектива, написания характеристики ученика, анализ урока, отчет о проведении воспитательного мероприятия, которое воспринимается студентами-практикантами как формальное обязательство).

Несовершенной, на наш взгляд, есть и система оценивания полученных студентом на практике знаний и разработанных психолого-педагогических инноваций: высокая оценка за практику ставится даже при простом наличии отчетной документации в соответствии с ее перечнем. При оценивании пройденной практики не разработана система поощрений.

Обсуждение результатов

Представленное выше акцентирует внимание на потребности последующих конструктивных изменений в педагогической практике высшей школы на пути перехода от школы административно-догматичной к школе демократической, гуманистической, развивающей и личностной. Само сотрудничество, сосуществование преподавателя и студента будет способствовать раскрытию профессионального и творческого потенциала личности, её подготовки к творческому решению профессиональных заданий, особенно в сложных видах деятельности, к которым относится деятельность психолога. Отметим, что педагогическую практику в разрезе нашего исследования мы рассматриваем прежде всего как деятельность в направлении саморазвития профессиональной компетентности будущих психологов и преподавателей психологии.

Выводы

Анализ литературы, которая отображает эволюцию представлений о педагогической практике в системе профессионального становления будущих психологов и педагогов, позволяет сделать вывод, что педагогическая практика является ответственным этапом в подготовке будущих специалистов. Она дает возможность студентам проверить на практике приобретенные теоретические знания, убедиться в правильности избранного профессионального пути и способности работать в определенной отрасли. Однако, очевидным является противоречие между растущими требованиями общества к профессиональной компетентности будущего психолога и недостаточной разработкой теории и методики её формирования в процессе прохождения практики в ВУЗЕ.

Подводя итог, важно отметить то, что простое расширение номенклатуры педагогических дисциплин, приближения их к срокам проведения педагогической практики, без анализа содержания и структуры профессиональной деятельности психолога в целом и роли в ней педагогических знаний и умений в частности, без основательного

исследования принципов, содержания, круга заданий разных видов педагогической практики с целью выявления слабых мест не решит проблему профессионального становления будущего психолога. Исследование этих проблемных вопросов и будет являться основой наших дальнейших научных разработок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – С. 13 – 65.

2. Гребенюк Т. Б. Научно-методическое обоснование и обеспечение педагогической практики студентов педагогического факультета : метод. пособие / Т. Б. Гребенюк. – Калининград : КалГУ, 1999. – 62 с.

3. Зеер Э. Ф. Воспитание или образование ? / Э. Ф. Зеер // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3 – 10.

4. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Мастера психологии. Социальная и педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер КОМ, 1999. – 416 с.

5. Яблонская Т.Н. Педагогическая практика – главное звено реализации ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 103-106.

6. Дегтерев В.А. Подготовка студентов будущих специалистов социальной работы к выходу на практику // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 314-317.

TO THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

© 2012

L.A. Sukhostavskaya, senior teacher, the graduate student of the department of social pedagogics, preschool and primary education
Cherkassy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: professional training, pedagogical practice, psychological and pedagogical conditions, self-perfection, self-development.

Annotation: Considered to be a historic aspect of teaching practice for future psychologists and educators. The features of the basic steps and issues of pedagogical practice. The role of professional training.

УДК 377

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

С.М. Тарасова, соискатель, старший преподаватель кафедры психологии
Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

Ключевые слова: социальная адаптация, педагогические условия, профессиональная (производственная) практика, профессиональная компетентность, личностные особенности.

Аннотация: В статье рассматриваются основные педагогические условия, обеспечивающие успешную социальную адаптацию студентов-педагогов к будущей профессиональной деятельности. В качестве необходимых условий выделены: профессиональная (производственная) практика, вуз, как фактор социальной адаптации к профессии, профессиональные компетентности и личностные особенности студентов.

Понятие «условие» в словаре С.И. Ожегова трактуется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [16, с. 837]. В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к анализу данного понятия, и сущность педагогических условий рассматривается в трудах многих ученых.

Лернер И.Я. определяет педагогические условия как факторы, обеспечивающие успешное обучение [12]. Бабанский Ю.К. подразумевает под ними «обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно учиться» [2, с. 61].

Под педагогическими условиями также понимается совокупность необходимых, обязательных обстоятельств, обеспечивающих эффективность подготовки будущих педагогов к выполнению профессионально обусловленных социальных функций [13, с. 235].

Максимов В.Г., анализируя взгляды ученых-дидактов, рассматривает данное понятие как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы, зависящей от целей, задач, содержания, форм и методов этой системы [13, с. 115].

Факторы адаптации выделяются соответственно иерархии потребностей субъекта, поэтому социальная адаптация определяется целым комплексом факторов, которые или способствуют, или препятствуют удовлетворению потребностей. В научной литературе выделяются следующие комплексы факторов: устойчивые и временные, внутренние и внешние, основные и неосновные, управляемые и неуправляемые, объективные и субъективные [18, с.24].

Анализ вышеизложенных подходов к рассмотрению понятия «педагогические условия» позволяет нам сформулировать еще один вариант трактовки данного понятия в соответствии с проблемой нашего исследования. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность всех необходимых, обязательных факторов, обеспечивающих успешную социальную адаптацию студентов к будущей профессиональной деятельности.

Понимая важность и необходимость успешной социальной адаптации к педагогической деятельности для дальнейшего профессионального становления студентов вуза, была изучена и проанализирована основная психолого-педагогическая литература по проблеме и выделены следующие педагогические условия, обеспечивающие успешную социальную адаптацию студентов вуза к будущей профессиональной деятельности.

Остановимся более подробно на характеристике каждого условия, представленного на рисунке 1.

Педагогическая практика в образовательных учреждениях.

Многие исследователи отмечают, что в настоящее время складывается ситуация, когда содержание обучения составляет в основном теоретические знания и это создает сложность для практического применения этих знаний в реальной деятельности. Как отмечает А.А. Вербицкий, знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения, должны превращаться в средства решения задач профессиональной деятельности [3].

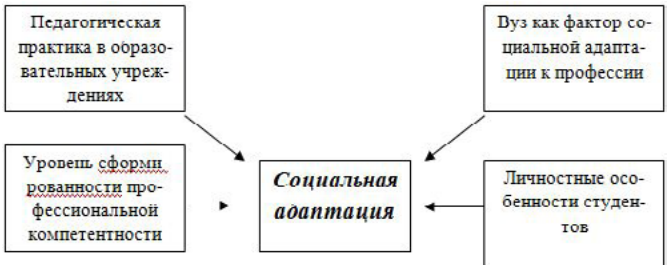


Рис. 1. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности.

В современных условиях возникает необходимость проектирования системы адаптации студентов вуза к условиям будущей профессиональной деятельности, которая должна способствовать повышению качества подготовки выпускников, их профориентации и трудоустройству [5].

Поэтому основной задачей вуза, при подготовке студентов, становится стремление улучшить овладение практическими способами выполнения профессиональной деятельности. Это в свою очередь позволит сформировать и профессиональную мотивацию, и эмоционально-ценностное отношение к будущей педагогической деятельности.

Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предъявляет определенные требования к содержанию работы вуза по подготовке будущего педагога в ходе педагогической практики. Согласно Государственному стандарту практика должна быть направлена на ознакомление студентов с важнейшими видами и средствами практической психолого-педагогической, социально-педагогической деятельности с детьми, подростками и их родителями, ориентировать будущих учителей на профессиональное и личностное развитие, способствовать формированию профессиональной позиции [6]. Практическая деятельность должна способствовать актуализации и углублению теоретических знаний, овладению будущими учителями практическими умениями, формированию эмоционально-ценностного и потребностно-мотивационного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая практика позволяет решить целый комплекс задач, а именно:

- углубить и закрепить теоретические знания студентов;
- совершенствовать психолого-педагогические и специальные знания в процессе их применения для осуществления педагогического процесса;
- формировать и развивать у будущих учителей педагогические умения и навыки: гностические (познавательные и диагностические), проективные, организаторские, коммуникативные, прикладные и пр.;
- развивать у студентов педагогические способности (экспрессивно-речевые, дидактические, перцептивные и др.), а также профессионально значимые качества личности преподавателя (расположенность к детям, самообладание, педагогический такт и т.д.);
- развивать педагогическую культуру (уровень интеллектуального развития, уровень овладения основами педагогической этики, уровень сформированности нравственной и мировоззренческой зрелости, культуру общения, культуру речи, культуру внешнего вида);
- формировать творческое мышление, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, исследовательский подход к ней;
- развивать потребность в педагогическом самообразовании и постоянном самосовершенствовании;
- изучить современное состояние учебно-воспитательной работы в различных типах школ, дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования;
- изучить передовой и нетрадиционный опыт [20].

Задачи, решаемые в ходе практики, не только отражают содержание теоретической подготовки студентов вуза, но и направлены на формирование и совершенствование конкретного комплекса педагогических умений.

Накопленный на практике педагогический опыт помогает студентам лучше реализовать себя в профессии, которую они осваивали в течение нескольких лет в вузе.

Большинство исследователей (Лазарева М.В., Передельская С.А, Кириллова И.В. и др.) отмечают, что практика является необходимым условием при реализации практико-ориентированного подхода в обучении в вузе. Практика участвует в формировании индивидуальных творческих возможностей студентов, необходима для осуществления учебно-воспитательной работы. Она является связующим звеном между теоретической подготовкой и последующей практической деятельностью студентов – предпосылкой успешной социальной адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Вуз как фактор социальной адаптации к профессии.

Немаловажным условием успешной социальной адаптации к будущей профессии становится качественная подготовка, осуществляемая в вузе. Как отмечает Р. Коротков, «…образование способствует развитию многих личностных качеств индивида, таких как коммуникабельность, способность принимать самостоятельные нетривиальные решения, наиболее рационально распределять время <…> развивает гибкость и терпимость к другим людям, уважение к культурным ценностям» [11, с. 41].

В высшей школе студент приобретает необходимые компетенции для выполнения будущей профессиональной деятельности. Можно выделить несколько компонентов, значимых для вуза как фактора социальной адаптации к профессии: специальные профессионально ориентированные дисциплины, самостоятельная работа студентов, социально-воспитательная работа в вузе и взаимодействие педагогов и студентов (Е.В. Недосека, В.Ф. Колобков, Е.А. Лебедева, Н.А. Осипенкова).

Специальные профессионально ориентированные дисциплины.

Долгое время профессиональному педагогическому образованию не уделялось должного внимания. Мастера производственного обучения готовились в техникумах, а преподаватели на педагогических факультетах вузов. Приоритетное развитие промышленной сферы в социалистический период обусловило подготовку в основном специалистов с рабочими профессиями, что и определяло структуру педагогических кадров профессиональной школы.

Изучая содержание учебных предметов, Н. Хридина пришла к выводу о том, что педагогический поиск преподавателей устремлен в основном на формирование общей культуры, общих представлений из области профессиональной этики студентов [23].

К подготовке педагогических кадров теперь предъявляются принципиально новые требования. Современный педагог должен уметь обеспечивать гибкое индивидуально-ориентированное обучение и воспитание, формировать компетенции и способствовать развитию креативных способностей учащихся. Изменения социально-экономических условий привело к модификации системы профессионального образования.

Одним из важнейших ресурсов, на основе которого можно содержательно менять систему профессионального педагогического образования, является качественно иная по содержанию и форме подготовка современного педагога. Введение в учебные планы новых специфических предметов гуманитарного профиля, позволят сформировать специальные ключевые компетенции на основе приобретенных знаний, умений и навыков.

При этом необходимо понимать, что ориентация на формирование компетенций студентов, их развитие в процессе обучения, учет их возрастных и индивидуальных особенностей не достигается за счет простого увеличения

числа дисциплин в образовательных программах высшего педагогического образования и количества часов, отводимых на их изучение. Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое означает необходимость задания в программах подготовки педагога такого содержания, которое позволит ему осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала [19].

Для обеспечения качественной подготовки будущих специалистов необходимо осуществлять подбор профессионально-ориентированных учебных дисциплин, также форм организации различной учебной и научно-исследовательской работы, которые позволяют освоить образовательные результаты учебных дисциплин цикла способом, ориентированным на формирование компетенций выпускника.

Для этой цели, по мнению многих исследователей (А. Алханов, Н.В. Миллер, А.М. Смолкин и др.), необходимо применять активные методы и формы проведения занятий: дискуссии, анализ конкретных ситуаций, деловые игры, тестирования, решение задач, упражнения и др.

На наш взгляд, одной из интереснейших и успешных форм организации профессионально-ориентированных дисциплин является тренинг. В тренинговой работе студент может не только закреплять приобретенные теоретические знания, но и самостоятельно их добывать. Кроме того, тренинг помогает студентам приобрести опыт социальных отношений, что незаменимо в процессе социальной адаптации к профессиональной деятельности.

Решение в ходе тренинговой работы психолого-педагогических задач и ситуаций позволит будущему педагогу чувствовать себя уверенным и успешным.

Таким образом, сбалансированное присутствие в образовательной программе вуза профессионально-ориентированных дисциплин – это залог подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных, компетентных специалистов.

Самостоятельная работа студентов.

В инструктивном письме Министерства образования и науки РФ «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» в качестве основной цели профессионального образования выступает подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля. Работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту. Вследствие этого в настоящее время существует социальный заказ на формирование профессиональной компетентности специалистов.

Формирование высококвалифицированного специалиста невозможно без целенаправленной самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов – одно из основополагающих требований Государственного образовательного стандарта. Но, несмотря на то, что самостоятельной работе уделяется так много внимания в нормативно-правовых актах, регламентирующих деятельность вузов, а также в научных исследованиях, реальное положение дел в определении содержания и организации самостоятельной работы трудно признать удовлетворительным. Так, по данным М.И. Дьяченко, 45,5% студентов не умеют правильно организовывать самостоятельную работу [9].

Анализ работ многих исследователей (Прошкина И., Тюрикова Г., Филатова О.) показывает, что концепция самостоятельной работы студентов находится в стадии переосмысления, то есть должны измениться подходы к ее планированию, организации, методики отслеживания результатов [22].

Как отмечает М.В. Шамадрина, основными целями самостоятельной работы студентов становятся:

- коррекция деятельности, ведущая к достижению улучшения результата;
- развитие качеств личности будущего специалиста с помощью специальных средств организации учебного процесса;
- оценка и осознание исходного уровня объекта (среды);
- выработка способов контроля и самоконтроля [25].

Кроме того, правильная организация самостоятельной работы помогает развивать у студентов логико-дискурсивное мышление и способствует активизации творческого потенциала. А это в свою очередь, как пишут С. Кондрашкина и О. Смирнова, формирует социальную компетентность будущего специалиста [10].

В последнее время значение самостоятельной работы возрастает еще и в связи с тем, что по некоторым учебным дисциплинам уменьшается объем аудиторных занятий, а это приводит к увеличению доли самостоятельной учебной деятельности студентов.

Социально-воспитательная работа в вузе.

Как отмечает Н.А. Осипенкова, процесс формирования личности в вузе, ее социальная адаптация во многом определяется концепцией воспитательной работы, характером и организацией социально-воспитательной деятельности, степенью вовлеченности в нее студентов. Социально-воспитательная деятельность в вузе является необходимым звеном в интеграции личности и среды.

На этапе вхождения в вузовскую среду студенты наиболее пластичны, открыты, восприимчивы к усвоению системы ценностей и установок, их адаптивная возможность обострена ситуацией новизны, ожиданиями, осознанием нового социального статуса. Вовлечение студентов в социально-воспитательную деятельность дает им возможность наиболее полно использовать образовательный и адаптационный потенциал вуза [17].

Черник В.Э., анализируя идеи выдающихся психологов Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, которые рассматривали творческую самодеятельность, самостоятельность как определяющий фактор в личностном становлении и развитии, отмечает, что будущему учителю необходимо приобрести собственный опыт организации творческих дел, в которых определился бы его собственный профессиональный образ [24].

Исходя из этого, следует, что основная задача вуза – создать условия, позволяющие приобрести это умение. Студенту важно прожить свой процесс становления и приспособления к будущей профессии, приобретая собственный опыт социально-воспитательной деятельности, которая в условиях педагогического вуза будет прекрасным ресурсом формирования профессионализма будущего учителя.

Социально-воспитательная работа вуза несет в себе огромный потенциал, способствующий личностному и профессиональному развитию студентов. Но этот потенциал будет использован только в том случае, если студенты будут активно вовлекаться в деятельность, а не просто иметь о ней информацию. Так, например, мало владеть информацией об отрицательных последствиях употребления алкоголя и других наркотических веществ, важно уметь деятельно противостоять им, то есть включаться в профилактическую деятельность.

Анализ работ многих авторов (Л. Давыдовой, Н. Осипенковой, В. Черника) показал, что правильно организованная социально-воспитательная работа в вузе будет способствовать подготовке конкурентоспособных специалистов, воспитанию разносторонне развитой молодежи, содействовать повышению престижа вуза.

Исследование Н.А. Осипенковой позволило сделать следующие обобщения относительно адаптационного потенциала социально-воспитательной деятельности вуза:

- трансляция целесообразных образцов культуры;
- расширение кругозора студентов, осознание ими

своеобразия мира;

- формирование у студентов в процессе деятельности и общения самоидентичности и социальной идентичности;
- оптимизация процесса соотнесения норм и ценностей личности с нормами и ценностями социума, выработке личностью мировоззренческих убеждений;
- приобретение студентами навыков общения;
- освоение студентами адаптационных техник;
- формирование потребности к творчеству, рефлексии, саморазвитию, непрерывному обучению;
- получение дополнительных компетенций [17].

Таким образом, исследование социально-воспитательной деятельности с точки зрения ее адаптационного потенциала помогает расширять кругозор студентов, формировать социальную идентичность, оптимизировать процесс усвоения норм и ценностей социума, приобретать навыки общения и взаимодействия, получать дополнительные профессиональные компетенции.

Уровень сформированности профессиональной компетентности.

Традиционно цели образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. В настоящее время такой подход оказался недостаточным. Социуму (профессиональным учебным заведением, производству, семье) нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит от полученных знаний, умений, навыков, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляется понятия «компетенции» и «компетентности», более соответствующие пониманию современных целей образования.

В психолого-педагогической литературе в последние годы все больше внимания уделяется рассмотрению понятия «педагогическая компетентность». Под педагогической компетентностью преподавателя понимается гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения (Л.М. Митина, Л.А. Петровская).

Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической компетентности педагога две подструктуры:

- деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения) [8].

По мнению А.В. Шевкуна, одним из ведущих видов деятельности студента является процесс коммуникации, т.к. наряду с профессионально-ориентированной деятельностью на первый план в этом возрасте выходит индивидуально-личностное общение, благодаря которому возрастают способности к социальной адаптации.

Коммуникативные качества, которые необходимы для адаптационного периода, становятся в дальнейшем профессионально необходимыми, а это в свою очередь имеет особое значение для выпускников педагогического вуза [26].

Педагоги и психологи склонны считать, что в студенческие годы коммуникация становится особым видом деятельности, т.к. именно в ее процессе студенты учатся обмениваться опытом, знаниями, идеями для установления взаимоотношений в коллективе, учатся подчинять свои интересы и потребности, быть отзывчивыми и внимательными, приобретают социальный опыт коммуникативной деятельности [26].

Исследование А.В. Шевкуна позволяют рассматривать коммуникативную компетентность как средство социальной адаптации студентов.

Дружилов С.А. полагает, что профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. И обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности.

По мнению А.Ю. Казакова, у абсолютного большинства преподавателей динамика показателей педагогической компетентности соответствует стадиям модели адаптивного поведения преподавателя: профессиональной адаптации, профессионального становления и профессиональной стагнации. Подтверждение этому можно найти в исследованиях Л.М. Митиной, где у 12-30% преподавателей, динамика показателей педагогической компетентности соответствует стадиям модели профессионального развития педагога: самоопределения, самовыражения, самореализации [8].

Гурина Р.В. выделяет следующие критерии профессиональной компетентности будущего педагога:

- адаптация к профессиональной деятельности, которая влечет за собой перестройку познавательной, мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сфер личности и определяет скорость этой перестройки;
- реализация ценностных ожиданий, которая отражает мотивационно-ценностный компонент компетентности;
- наличие проблем в производственном процессе и особенности поведения в ситуациях преодоления трудностей [7].

Одно из основных мест среди этих критериев отводится процессу адаптации к профессиональной деятельности, предполагающему соответствие между особенностями личности и требованиями, предъявляемыми к определенной деятельности.

Таким образом, понятия компетентностей и компетенций значительно шире понятий знания, умения, навыки, так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Можно также понимать под компетентностью владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности (О.В. Бакаленко, О.В. Козырева Н.А. Фомина).

Личностные особенности студентов.

Научно-технический прогресс, информационная и компьютерная революция, становление индустрии знаний и идей, развитие новых технологий, экономический кризис диктуют новые задачи образования. В качестве целей профессиональной подготовки все больше выступают ориентация на деятельность, способность к перестройке, развитие личностных качеств, определяющих не только профессиональные характеристики человека, но и образ его жизни, уровень культуры, интеллектуальное развитие. Это означает, что педагогические технологии должны быть ориентированы не только на усвоение знаний по специальным дисциплинам, но и на развитие комплекса личностных качеств обучаемых. Согласно данным современной науки развитие личности, познавательной и потребностной сферы учащихся происходит в процессе учебной деятельности [21].

Сосредоточившись только на формировании у студента механизмов адаптации к различным обстоятельствам, мы тем самым рискуем получить в итоге интеллектуально и духовно ограниченного человека. По мнению А. Андреева, чрезмерное увлечение идеями «компетентностного» образования может привести к «…массовому сдвигу личностных мотиваций с ценностей Истины, Блага и Справедливости на абстрактную востребованность и желание «соответствовать»…» [1].

Как пишет В.Г. Маралов, каждый год высшие образовательные учреждения заканчивают много специалистов, которые имеют хорошую академическую успеваемость, успешно защищают выпускную квалификационную работу, но допускать их к педагогической деятельности нельзя [15]. Основную причину этого автор видит в отсутствии необходимых личностных качеств. Такие выпускники

имеют низкую коммуникативную компетентность, чаще пользуются репродуктивными способами деятельности, обладают слабой ориентировкой в ситуациях неопределенности, низким уровнем рефлексии и многое другое.

Современное общество определяет профессионально важные качества педагога, необходимые для успешной работы в условиях модернизации системы профессионального образования.

Вражнова М.Н. полагает, что выпускник может успешно адаптироваться и функционировать в новой среде, лишь обладая определенными личностными и поведенческими навыками, среди которых можно выделить деловитость, активность, энергичность, ответственность, профессионализм и др. [4]

Современные требования к педагогу все больше актуализируют задачу подготовки активной, целеустремленной личности. Личности, которая будет проявлять высокий уровень предпринимательской культуры, легко адаптироваться к складывающимся в профессиональном и социальном сообществах условиям, к жизнедеятельности, сопряженной с большим количеством стрессовых, кризисных ситуаций и способностью их конструктивно преодолевать.

Студент вуза может состояться как специалист и успешно работать в новом для него пространстве лишь в том случае, если в процессе его профессиональной подготовки в вузе были сформированы основы социальной адаптации к будущей профессиональной деятельности. Построение образовательного процесса с соблюдением выше перечисленных условий будет обеспечивать формирование навыков социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности.

Социальная адаптация способствует скорейшему проявлению у молодых специалистов таких качеств, как активность, энергичность, ответственность, профессионализм, компетентность, способность к принятию альтернативных и нестандартных решений. Эти качества могут быть сформированы в вузе лишь при создании специальных педагогических условий, обеспечивающих максимальное приближение обучения к реальной профессиональной деятельности.

В заключении необходимо отметить: социальная адаптация – это чрезвычайно сложный процесс, зависящий от множества условий, в том числе и от социального опыта, стрессоустойчивости, личностных особенностей, специфики учебной деятельности, особенностей организации практики и системы взаимодействия с педагогами и т.д. Все эти условия требуют тщательного анализа в конкретных ситуациях и учебных заведениях. Неоспоримым остается лишь одно: успешная социальная адаптация студентов к профессиональной деятельности невозможна без комплексной психолого-педагогической работы, направленной на создание благоприятных условий обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – №2. – С. 3-11.

2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный под-ход: Методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. Вражнова, М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз-предприятие» / М.Н. Вражнова / МАДИ (ГТУ) – М.: Изд-во ООО «Техполиграфцентр», 2003. – 179 с.

5. Вражнова, М.Н. О системе профессиональной адаптации студентов / М.Н. Вражнова // Высшее образование в России. – 2004. – №9. – С. 118-124

6. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

7. Гурина Р.В. Как измерить профессиональную компетентность? / Высшее образование в России. – 2008. - №10. – С. 82-89.

8. Казаков А.Ю. Психологические аспекты развития ключевых компетентностей педагога в условиях системы дополнительного профессионального образования / А.Ю. Казаков // Образование и общество. – 2006. - №2. – С. 32-34.

9. Колобков, В.Ф. Самостоятельная учебная работа как фактор социально-профессиональной адаптации студентов / В.Ф. Колобков // Среднее профессиональное образование. – 2007. - №2. – С. 45-47.

10. Кондрашкина, С. Фундаментальное знание в университете / С. Кондрашкина, О. Смирнова // Высшее образование в России. – 2005. – №11. – С. 67-70.

11. Коротков, Р. Об эффективности российского высшего образования / Р. Коротков // Высшее образование в России. – 2004. - №10. – С. 38-43

12. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

13. Максимов, В.Г. Системно-ролевая теория формирования личности педагога / В.Г. Максимов, О.Г. Максимова, Н.Ю. Савчук, О.В. Чернова, С.П. Русских, В.Ю. Арестова, С.В. Иванова, Н.Ю. Павлова / Министерство образования и науки РФ. Чуваш. гос. педагогич. ун-т им. И.Я. Яковлева. – М.: Academia, 2007. – 536 с.

14. Максимов, В.Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В.Г. Максимов. – Чебоксары: ЧГПИ, 1996. – 227с.

15. Маралов, В.Г. Ориентация студентов на работу в сфере психолого-педагогического сопровождения / В.Г. Маралов // Высшее образование в России. – 2005. – №11. – С. 56-62.

16. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / Под ред. чл. – корр. АПН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1990. – 916 с.

17. Осипенкова, Н.А., Социально-культурная деятельность как фактор социальной адаптации студентов: Автореферат дисс… канд. пед. наук / Н.А. Осипенкова. – СПб, 2007. – 313 с.

18. Павленок, П.Д. О понятийно-категориальном аппарате социологии / П.Д. Павленок // Социс, 2003. - № 4. - С. 19-24.

19. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» URL: http:psy.1september.ru/view_article.php?ID=200900114

20. Сборник инструктивных материалов по проведению практики студен-тов / Н.А. Рычкова, С.Г. Орлова. – Мурманск, 2007. – 40 с.

21. Семенова, О.А. Применение педагогических технологий в преподава-нии специальных дисциплин в профлицее : На примере дисциплины «Технология электрической сварки плавлением»: дисс. …канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 / О.А. Семенова. – М., 2000. – 190 с.

22. Тюрикова, Г.В., Организация самостоятельной работы студентов – условие реализации компетентностного подхода / Г.В. Тюрикова, О. Филатова, И. Прошкина // Высшее образование в России. – 2008. - №10. – с.93-97.

23. Хридина, Н Социальная квалификация выпускников / Н. Хридина // Высшее образование в России. – 2004. - №10. – С. 121-124.

24. Черник, В.Э. Досуг – время достижений и профессионального становления / В.Э. Черник // Среднее профессиональное образование. – 2009. - №3. – С. 32-34.

25. Шамадрина, М.В. Самостоятельная работа студентов, как система интенсивной адаптации / М.В. Шамадрина // Специалист. – 2002. - №9. – с.16-17.

26. Шевкун, А.В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса: Автореферат канд. пед. наук / А.В. Шевкун. – Чита, 2007. – 19 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS ENSURE THE EFFECTIVENESS OF THE SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES

© 2012

S.M. Tarasova, post-graduate student, senior lecturer department of psychology
Murmansk State University of Humanities, Murmansk (Russia)

Keywords: social adaptation, pedagogical conditions, professional (industrial) practice, professional competence, personal characteristics.

Annotation: In this article considered the basic pedagogical conditions for successful social adaptation of students to their future careers. As necessary conditions identified: professional (industrial) practice, high school, as a factor of social adaptation to the profession, professional competence and personal singularity of students.

УДК 378.147:004.94

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

© 2012

А.И. Теплицкий, соискатель кафедры экономической кибернетики
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: компьютерное моделирование, социальный конструктивизм, педагогические условия, подготовка учителей естественно-математических дисциплин.

Аннотация: Усиление роли компьютерного моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин и активное внедрение средств и технологий социального конструктивизма в процесс обучения компьютерному моделированию приводит к необходимости обоснования и разработки соответствующих педагогических условий.

«Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012-2021 годы» [1] среди ключевых направлений государственной образовательной политики выделяет развитие инновационной деятельности в образовании и информатизацию образования. Для ускорения реформирования образовательной отрасли была утверждена Государственная целевая социальная программа повышения качества школьного естественно-математического образования на 2011-2015 годы [2], направленная на устойчивое инновационное развитие естественно-математического образования и его приложение в школьной практике. Программа предусматривает создание информационно-методических комплексов по естественно-математическим предметам (электронные пособия, виртуальные лаборатории, образовательные порталы и т. п.); модернизацию системы психолого-педагогической, методической, практической подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); использование подхода к учебно-воспитательному процессу, предусматривающему развитие личности на основе активного конструктивного вхождения в современные общественные процессы и достижение высокого уровня самореализации.

Реализация программы требует перестройки системы профессиональной подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин с учетом:

1) *процессов интеграции системы образования Украины в мировое образовательное пространство*. В частности, присоединение Украины к Болонскому процессу означает сближение концептуальных (философских, организационных и правовых) основ высшего образования Украины и Европейского Союза (ЕС);

2) *инновационных путей повышения качества педагогического образования*. В частности, принятая Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины программа развития системы непрерывного педагогического образования на основе сравнительного анализа систем педагогического образования Украины и ЕС определяет образовательную инноватику одним из приоритетных направлений научного поиска;

3) *важности высшего педагогического образования для формирования и развития открытого общества, создания предпосылок для научно-технического прогресса и мобильности кадрового обеспечения образования, науки, экономики*.

Сближения систем образования Украины и стран ЕС требует существенной модернизации методологических принципов и содержания отечественного образования за счет использования отечественными исследователями собственных передовых образовательных идей и заимствования плодотворных философских и педагогических идей западных психологов и педагогов.

Профессиональная подготовка учителей естественно-математических дисциплин в вузах Украины осуществляется в пределах областей знаний «Естественные науки» (направления подготовки «Химия», «Биология», «География», «Экология, охрана окружающей среды и сбалансированное природопользование»), «Физико-математических наук» (направления подготовки «Математика», «Физика») и «Системные науки и кибернетика» (направление подготовки «Информатика»). Наиболее распространены эти специальности со специализацией «Информатика», введение которой отображает необходимость профессионально ориентированной ИКТ-подготовки будущего учителя естественно-математических дисциплин.

Главной общей чертой естественных наук, основы которых положены в содержание обучения на естественно-математических специальностях является используемый в них ведущий метод исследования – моделирование, который в процессе обучения становится системообразующей составляющей содержания обучения. Учитывая, что в информатике как науке и учебной дисциплине метод моделирования также является ведущим методом исследования и обучения, в процессе обучения студентов естественных, физико-математических и информатических специальностей педагогических университетов необходимым является овладение ими как технологией моделирования, так и технологией учебных исследований в пределах инновационной учебной информатической дисциплины – *объектно-ориентированного моделирования*.

Невзирая на отсутствие единого подхода к определению объектно-ориентированного моделирования как учебной дисциплины, вопросы обучения объектно-ориентированному моделированию рассматриваются в работах И. Бьорстлера, Т. Бринды, З. Шуберт, В. Неллеса, Э. Дж. Корнецкі, Ж.-П. Риго, С. Хадьерруита; в частности, в исследовании [3] представлена дидактичная система обучения объектно-ориентированному моделированию в средней школе. Однако несмотря на то, что: а) практически все современные профессиональные языки программиро-

вания основаны на объектно-ориентированном подходе; б) значительное распространение в процессе информатической подготовки учителей естественно-математических дисциплин получили системы визуального программирования, основанные на объектно-ориентированной технологии; в) разработаны и разрабатываются в большом количестве средства *объектно-ориентированного анализа и проектирования*, основанные преимущественно на унифицированном языке моделирования UML (Unified Modeling Language), целостная методика обучения объектно-ориентированному моделированию будущих учителей естественно-математических дисциплин не разработана, Поскольку профессиональная подготовка будущих учителей естественно-математических дисциплин должна, с одной стороны, давать знание о самых современных технологиях в данной области, а с другой – формировать обобщенные навыки овладения новыми средствами ИКТ, то для успешной профессиональной деятельности в области информатики студентам – будущим учителям естественно-математических дисциплин – недостаточно владеть одним или несколькими языками и средами программирования. В не меньшей степени им необходимы фундаментальные представления о методологии разработки программного обеспечения.

Известно, что вместе с ростом возможностей сред разработки растет их сложность, и как следствие, – возрастает сложность их изучения, что может приводить к появлению технологического уклона в обучении информатике студентов естественных, физико-математических и информатических специальностей. Введение в процесс профессиональной подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин объектно-ориентированного моделирования создает условия для:

– *фундаментализации профессиональной подготовки*: объектно-ориентированное моделирование является интегрирующим элементом обучения естественно-математическим дисциплинам, отражающим общую для них технологию исследований – моделирование (в частности, математическое компьютерное моделирование);

– *усиления межпредметных связей естественно-математических дисциплин*: модели соответствующих предметных областей непосредственно отображаются в содержании обучения объектно-ориентированному моделированию;

– *исследовательского подхода в обучении*: в процессе обучения объектно-ориентированному моделированию целенаправленно формируются навыки организации и проведения индивидуальных и коллективных учебных исследований;

– *интеграции разных технологий программирования*: владение средствами объектно-ориентированного моделирования позволяет объединить технологии объектно-ориентированного, событийного и визуального программирования в единой среде.

Как отмечает С. А. Раков, «... диалектика развития методологии обучения является движением от передачи системы знаний от преподавателя к студенту к самостоятельному конструированию студентом личной системы знаний в учебном процессе *на основе исследовательских подходов в обучении*. При этом изменяются функции преподавателя: от функции демонстратора готовых теорий до менеджера процесса поиска и конструирования новых знаний, а функции студента – от реципиента готовых теорий до активного конструктора собственной системы знаний. Это касается совершенно новой парадигмы учебного процесса, в котором активными сотворцами становятся и студенты, и преподаватели» [4, с. 5].

Проработка теоретических аспектов педагогики Запада показывает, что наибольшее внимание там уделяется философским основам педагогических теорий. Наиболее прогрессивные из этих теорий опираются на основные положения социально-конструктивистского обучения, которые С. А. Раков формулирует вслед за Л. С. Выготским [5] так: 1) признание многообразия талантов; 2) коллективный резонанс; 3) коллективная рефлексия.

Психолого-педагогические основы применения исследовательского подхода в обучении (обобщенное отечественное название ряда зарубежных течений в философии психологии и педагогики, известных под названиями конструктивизм и конструкционизм) рассматривались в работах Э. Аккерман, Т. И. Бутченко, Э. фон Глазерсфельда, С. Далена, К. Дж. Джерджена, Дж. Дьюи, Я. Кафай, А. В. Кезина, А. Кея, А. В. Константинова, П. Лоренцена, Дж. В. Максвелла, А. В. Пашковой, С. Пейперта, Ж. Пиаже, М. Резника, К. В. Рыбачука, М. В. Романовой, М. В. Смагиной, И. Харел, С. А. Цоколова, М. А. Чошанова, Е. В. Якимовой, И. М. Януш. Социально-конструктивистские средства обучения рассматривались в работах Дж. Адамса, Т. Н. Брусенцовой, А. Гольдберг, М. Гуздиала, В. Данн, Р. Пауша.

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования функционирования педагогических систем, повышения эффективности процесса профессиональной подготовки, одним из наиболее важных аспектов является выявление, обоснование и проверка педагогических условий обеспечения успешности осуществляемой деятельности. Целесообразность введения объектно-ориентированного моделирования в процесс подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин, с одной стороны, и неразработанность методики использования средств технологий социального конструктивизма в процессе их профессиональной подготовки, с другой, определяют необходимость разработки педагогических условий профессиональной подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин средствами компьютерного моделирования.

Словарь-справочник по профессиональной педагогике определяет педагогические условия как «обстоятельства, от которых зависит и происходит целостный производительный педагогический процесс подготовки специалистов, опосредованный активностью личности, группой людей» [6, с. 243]. Рассматривая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций. Первой позиции придерживаются исследователи, для которых педагогические условия – это совокупность некоторых мероприятий педагогического влияния и возможностей материально-пространственной среды: комплекс мероприятий, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания. Другую позицию занимают исследователи, которые связывают педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов: содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между преподавателем и студентами.

Рассматривая информационно-технологическую подготовку учителей естественно-математического цикла в системе дополнительного профессионального образования, Р. Г. Хамитов определяет следующие педагогические условия: 1) адекватный учет в содержании информационно-технологической подготовки двух подходов – а) предметно-ориентированного, для развития педагога, постановки и решения профессиональных проблем и б) личностно-ориентированного подхода – для учета индивидуальных особенностей педагога и использования его опыта; 2) создание позитивной мотивации у педагогов, учеников в пределах системы дополнительного профессионального образования; 3) заинтересованность педагогов в результатах информационно-технологической подготовки; 4) проектирование содержания информационно-технологической подготовки в целом и каждого отдельного занятия отдельно; 5) включение педагогов в формирование среды учебно-информационного взаимодействия [7].

К основным заданиям подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин О. И. Ордановская относит создание педагогических условий, способствующих отражению профильной обучения в со-

держании учебных предметов циклов естественно-математической и профессионально-ориентированной подготовки в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза, а именно: 1) согласование и систематизация учебных курсов естественно-математического цикла и методики их преподавания с позиций профильного обучения; 2) формирование у студентов специальных знаний межпредметного содержания; 3) создание специальных курсов по подготовке студентов к работе в профильной школе [8].

А. О. Прокубовская выделяет следующие педагогические условия развития самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза: 1) самостоятельная познавательная деятельность должна рассматриваться как компонент профессионально-педагогической подготовки, который развивается в процессе планирования, регулирования и выполнения студентами самостоятельной работы с использованием информационных технологий; 2) теоретико-экспериментальной основой развития самостоятельной познавательной деятельности студентов выступает самостоятельная работа, которая является одновременно организационной формой, средством и методом обучения; 3) методическое обеспечение должно быть построено на основе системности, наглядности, индивидуальности и включать рабочую программу, учебное пособие, моделирующий пакет, дидактичные материалы [9].

В рамках исследования под педагогическими условиями будем понимать совокупность необходимых мер, направленных на фундаментализацию подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин.

Анализ научных публикаций последних лет дает возможность сделать вывод, что в контексте нашего исследования реализация педагогических условий имеет целью:

– обеспечение фундаментальности естественно-математической подготовки средствами компьютерного моделирования [10, 11, 12, 13];

– обеспечение организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин [14, 15, 16];

– определение форм организации, методов и средств процесса профессиональной подготовки студентов естественных, математических и информатических специальностей социально-конструктивистскими средствами компьютерного моделирования [17, 18, 19, 20].

Подготовка будущих учителей естественно-математических дисциплин средствами компьютерного моделирования основывается на таких принципах:

– вариативности, альтернативности и доступности образовательных программ, технологий учебы и учебно-методического обеспечения;

– гибкости, свободы выбора содержания и форм организации подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин, в частности – средствами технологий социального конструктивизма;

– внедрение технологий социального конструктивизма в процесс обучения, использования этих технологий в дальнейшей профессиональной деятельности;

– обратной связи: контроль и коррекция процесса подготовки с помощью сетевых средств технологий социального конструктивизма.

В результате анализа философских и психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных ученых на основе выделенных целей и принципов сформулированы педагогические условия подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин средствами компьютерного моделирования:

1) применение педагогических технологий социального конструктивизма в процессе подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин;

2) введение объектно-ориентированного моделирования в процесс обучения информатических дисциплин;

3) использования социально-конструктивистских средств ИКТ обучения объектно-ориентированному моделированию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 [Электронный ресурс]. – [К.], [2011]. – 37 с. – Режим доступа : http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf

2. Про затвердження Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року : Постанова від 13 квітня 2011 р. N 561 / Кабінет Міністрів України // Офіційний вісник України. – 10.06.2011. – № 41. – С. 72, стаття 1675, код акту 56810/2011.

3. Brinda T. Didaktisches System für objektorientiertes Modellieren im Informatikunterricht der Sekundarstufe II : Doktor der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.) genehmigte Dissertation / Torsten Brinda ; Universität Siegen. – Siegen, 2004. – 279 p.

4. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / Сергій Анатолійович Раков ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 516 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с. – (Акад. пед. наук СССР).

6. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.

7. Хамитов Р. Г. Информационно-технологическая подготовка учителей естественно-математического цикла в системе дополнительного профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Хамитов Равиль Габдулхакович ; Казанский государственный технологический университет, Институт развития образования Республики Татарстан. – Казань, 2006. – 208 с.

8. Ордановська О. І. Концепція підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи [Электронный ресурс] / Ордановська О. І. // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – [К.] : [Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів], 2012. – Випуск №2(17). – Режим доступа : http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/17/statti/ordanovska.htm

9. Прокубовская А. О. Компьютерное моделирование как средство развития самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания по общетехническим дисциплинам, 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Прокубовская Алла Олеговна; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2002. – 164 с.

10. Луценко Г.В. Проблема фундаментализации украинского образования в контексте новой образовательной парадигмы // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 73-76.

11. Дудко Н.В. Общая философия развития украинской системы высшего образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 39-42.

12. Игошин В.И. Подготовка в области дискретных математических наук будущих учителей информатики в условиях бакалавриата и магистратуры // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 453-456.

13. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. 4(18). С. 504-510.

14. Богданова А.В. Состав и условия формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов педагогических специальностей // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С.305-308.

15. Туктагулова М.Н. К вопросу об изменении профессиональных установок учителя в постиндустриальной образовательной парадигме // Вектор науки Тольяттинского

государственного университета. 2011. № 4. С. 496-499.
16. Мельник Н.М. Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки ТГУ. 2012. №2. С.220-224.
17. Глазунов Н.Г. Моделирование социальных процессов: проблемы теории и практики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1. С. 297-301.
18. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
19. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.
20. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING THE FUTURE TEACHERS OF SCIENCES BY MEANS OF COMPUTER SIMULATION

© 2012

A.I. Teplitsky, assistant-researcher of department of economic cybernetics
Bogdan Khmelnitsky Cherkassy National University, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: computer simulation, social constructivism, pedagogical conditions, training the future teachers of sciences.
Annotation: Strengthening the role of computer simulation in teacher's training in science and mathematics and active implementation of tools and technologies of social constructivism in learning computer simulation lead to necessary to study and develop appropriate pedagogical conditions.

УДК 378

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2012

И.И. Тубер, кандидат педагогических наук, доцент, директор
Н.М. Старова, заведующая научно-методическим центром
Южно-Уральский государственный технический колледж, Челябинск (Россия)

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих специалистов, принципы подготовки будущих специалистов, управление подготовкой профессиональных педагогов.
Аннотация: В статье изложены принципы подготовки будущих специалистов, а также основы реализации компетентностно-ориентированного управления подготовкой педагогов для системы профессионального образования.

Экономические преобразования, происходящие во всех отраслях промышленности, побуждают по-новому взглянуть на проблему подготовки кадров. Необходимость решения этой проблемы выдвигает на первый план идеологию компетентностного подхода к становлению специалистов, влечет изменения в управлении их подготовкой. Актуальным становится образование, предусматривающее взаимодействие сфер труда и образования. Это обусловливает внедрение в образовательных учреждениях инновационных процессов, связанных с освоением новых, компетентностно-ориентированных, педагогических и управленческих технологий [1; 2; 3; 4].

Особая роль в этом процессе отводится взаимодействию образовательных учреждений и предприятий отрасли, установлению меду ними партнерских отношений в подготовке и социализации будущих специалистов. Данное положение требует конструирования системных связей между образовательными учреждениями и сферой производства. Можно определить три основных направления, в которых происходит развитие партнерских отношений.



Рис. 1. Система связей между предприятиями и образовательными учреждениями в подготовке специалистов

Участие работодателей в модернизации содержания профессионального образования. Вводимые с 2011 года федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) среднего профессионального образования, разработанные на основе компетентностного подхода, требуют разработки основной профессиональной образовательной программы с обязательным участием работодателей. Новая процедура формирования образовательных стандартов и программ предоставляет широкие возможности для работодателей по их постоянному обновлению и «тонкой настройке» на конкретные потребности. Предоставленная новыми стандартами возможность позволяет образовательному учреждению во взаимодействии с заинтересованными предприятиями постоянно актуализировать содержание и технологии образования в соответствии с реальными запросами рынка труда.

2. Привлечение дополнительных интеллектуальных и материально-технических ресурсов. Изученный опыт организации взаимодействия образовательных учреждений и работодателей позволил выделить основные виды совместной деятельности, которые могут рассматриваться как дополнительный резерв в формировании профессиональных знаний и умений (профессиональных компетенций):

– формулировка требований к выпускникам;
– привлечение сотрудников предприятий для преподавания специальных дисциплин в профессиональных образовательных учреждениях;
– организация стажировок для преподавателей специальных дисциплин, проведение мастер-классов, в том числе целевых по новым технологиям;
– совместное определение тематики курсовых и дипломных работ в соответствии с проблемными областями деятельности;
– осуществление руководства дипломным проектированием работниками профильных предприятий и учреждений;
– рецензирование методических разработок;
– выделение мест практики для студентов на предпри-

ятиях отрасли, составление отзывов и характеристик на студентов с мест практики;

– участие представителей работодателей в Государственной аттестационной комиссии;

– предоставление сведений с предприятий об адаптации выпускников образовательных учреждений.

Что касается усиления материально-технической базы, то хотелось бы отметить, что традиционно базовые предприятия представляют образовательным учреждениям демонстрационное и иное оборудование для проведения лекционных и лабораторно-практических занятий. Участие в инновационном проекте «Образование» также подразумевает усиление материально-технической базы учебных заведений (при этом известно, что к участию в проекте допускались образовательные учреждения, имеющие заинтересованных партнеров со стороны работодателей).

Все перечисленные виды совместной деятельности традиционны и характерны для большинства образовательных учреждений. Все они, безусловно, играют важную роль в подготовке будущих специалистов и их профессиональной социализации. Но как отмечалось ранее, новые экономические условия требуют новых подходов к организации образовательного процесса. В качестве инновационных подходов можно рассматривать создание производственных площадок (учебных полигонов), на которых обучающиеся могли бы получать опыт практической деятельности. Этот вид совместной работы вынесен как инновационный по той причине, что требует совершенно иной организации совместных действий образовательного учреждения и предприятий, на базе которых планируется создание учебного полигона. Несомненно, полигон поможет обеспечить необходимые условия для производственного обучения будущих специалистов всем необходимым видам профессиональной деятельности. На учебных полигонах предполагается прохождение некоторых этапов освоения рабочих профессий, что делает выпускника более мобильным и конкурентоспособным в сфере материального производства. Учебные полигоны должны быть оснащены необходимым производственным действующим оборудованием, системами его обслуживания, испытательными стендами, тренажерами и другим необходимым оборудованием, позволяющим организовать производственное обучение студентов.

3. Оценка качества подготовки выпускников. Особая роль во взаимодействии отводится вопросам мониторинга качества подготовки выпускников, который проводится на всех этапах подготовки будущих специалистов. В первую очередь, - это разработка контрольно-оценочных средств по дисциплинам и профессиональным модулям, подразумевающая совместную деятельность предприятий и образовательных учреждений. И, конечно, участие работодателей в проведении экзамена квалификационного, отражающего уровень сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся. Данный вид совместной деятельности подтверждает тот факт, что представители базовых предприятий не только имеют представление о том, чему учат, но и сами принимают активное участие в контроле за освоением будущими специалистами необходимых видов профессиональной деятельности. По результатам мониторинга они могут вносить предложения по совершенствованию содержания профессионального образования, организации учебного процесса, в т.ч. производственной практики.

Важным является тот факт, что указанное взаимодействие ведет к развитию не только образовательных учреждений, но и предприятий - социальных партнеров, так как они получают специалистов, у которых сформированы те личностные и профессиональные качества, которые востребованы в данный момент для развития их производства.

Безусловно, предприятия оказывают лишь содействие в подготовке специалистов, но при этом основная роль принадлежит образовательным учреждениям. Федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают организацию образовательного процесса на основе компетентностного подхода, который имеет свои принципы подготовки специалистов. Опираясь на исследования Э.Ф. Зеера, к основным методологическим принципам подготовки специалиста, можно отнести: вариативность образования; неустойчивость динамического развития образовательного процесса как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии; сочетание автономности с коллективными и групповыми формами образования; соразвития личности, образования и деятельности. Причем эти принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены.



Рис. 2. Методологические принципы компетентностного подхода

Принцип вариативности образования заключается в том, что система подготовки специалистов может содержать как инвариантные, так и вариативные компоненты. Такое построение придает образовательному процессу мобильность и гибкость. Вариативность позволяет допускать варианты формируемых в учебном заведении общих и профессиональных компетенций.

Суть принципа неустойчивого динамического равновесия образовательного процесса как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии заключается в следующем: исходным моментом любого развития являются индивидуальные противоречия и действия. Без неустойчивости нет развития. Только системы, далекие от равновесия, находящиеся в состоянии неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Развитие происходит через неустойчивость, бифуркации (приобретение нового качества в движениях). «Следствием динамического равновесия становится самоорганизация как преодоление тенденции регресса. Важное место при этом отводится ориентации на профессиональное будущее, что инициирует преодоление внешних преград и внутренних психологических барьеров. Следовательно, главным конструктором, определяющим динамику профессионального развития, являются психологические барьеры, порождающие напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность» [1, с.20].

Принцип сочетания автономности с коллективными и групповыми формами образования позволяет использовать различные формы учебно-воспитательного процесса, благодаря чему закладывается возможность удовлетворения потребности и способности личности в совершенствовании. «Этот принцип обусловлен тем, что индивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, а с другой – своему стремлению к обособленности» [6, с.171]. Общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности.

Принцип соразвития личности, образования и деятельности основывается на признании возможного и действительного, потенциального и реального. Из этого принципа следует признание развития профессионального образо-

вательного пространства, что влечет за собой развитие возможностей обучающихся, а также приспособление личности к изменяющимся системам образования и профессиональной деятельности. Продуктивность профессионального развития зависит от личностного потенциала человека, объективных и субъективных возможностей его реализации в образовании и профессиональной деятельности.

Но следует помнить, что даже самые большие средства, вложенные в науку, образование и обновление производства, не принесут желаемого результата, если не будет подготовленных и обученных людей, способных генерировать и осуществлять самые смелые идеи. В связи с этим главная задача образовательного учреждения заключается в определении эффективной кадровой политики, которая включает: подбор кадров (привлечение в систему образования молодых специалистов), стимулирование педагогического труда; создание условий для осуществления педагогической деятельности; обеспечение аттестационных процедур; повышение квалификации работников системы; эффективное использование кадрового потенциала и оптимизация кадровых ресурсов.

Самым сложным элементом кадровой политики был и остается подбор кадров для системы профессионального образования. Это связано с тем, что среднее профессиональное образование в большей степени ориентировано на подготовку специалистов технического профиля и для поддержания качества образовательного процесса необходимы такие преподаватели, которые имели бы техническое образование и фундаментальные знания в области психологии и педагогики. Таких специалистов ранее не готовили в педагогических ВУЗах, и каждое учебное заведение по-своему решало эту проблему. Например, ГБОУ СПО «Южно-Уральский государственный технический колледж» на протяжение многих лет приглашает на работу инженеров, а далее через систему повышения квалификации и внутреннюю школу педагогического мастерства «наращивает» вторую составляющую – педагогическую. Таким образом, поставщиками кадров для колледжа были практически все Вузы. Стоит согласиться с тем, что процесс «наращивания» достаточно сложный, и не всегда удается достичь желаемого результата. С недавних пор решение этой проблемы взяли на себя некоторые ВУЗы (ЮУрГУ, ЧГПУ, ЧГАУ). Были созданы кафедры, которые готовят педагогов для системы профессионального образования. Выпускники этих кафедр помимо педагогической подготовки должны иметь профессиональные знания в различных отраслях экономики. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов подготовка педагогических кадров также осуществляется на основе тех же принципов компетентностного подхода, которые были описаны ранее. Для этих выпускников образовательные учреждения среднего профессионального образования уже выступают в качестве работодателей. В уже сложившейся системе «ВУЗ – работодатель» практически все образовательные учреждения среднего профессионального образования выступают в качестве потенциальных работодателей для выпускников указанных кафедр. В настоящее время в штате колледжа есть преподаватели, которые являются выпускниками кафедр Профессионально-педагогического института (ППИ) Челябинского государственного педагогического университета. За годы существования ППИ, сложились системные связи между ЮУрГТК и ЧГПУ, в профессиональной подготовке и социализации выпускников указанного ВУЗа и подборе кадров для колледжа.

С точки зрения долгосрочной кадровой политики колледжа подключение к подбору кадров из числа выпускников ППИ необходимо начинать как можно раньше. Прослеживая подготовку студентов от начала обучения до окончания ВУЗа, учреждения среднего профессионального образования (СПО) имеют возможность наблюдать интеллектуальное и личностное развитие некоторых студентов, ознакомиться с их умением общаться и работать в коллективе, знакомить с корпоративной культурой образовательных учреждений среднего профессионального образования, т.е. управлять их социализацией.

Заинтересованность обеих сторон (колледж и ППИ) очевидна, и за период сотрудничества сложились определенные традиции в подготовке педагогических кадров для системы профессионального образования между Южно-Уральским государственным техническим колледжем и Челябинским государственным педагогическим университетом, которые хотелось бы сохранить далее. Традиционными стали те же взаимоотношения работодатель (колледж) - образовательное учреждение (ППИ), о которых было сказано ранее:

- Модернизация содержания профессионального образования. Преподаватели и сотрудники колледжа по результатам прохождения практик студентами ППИ и по результатам итоговой аттестации могут вносить предложения по совершенствованию содержания профессионального образования, организации учебного процесса, в т.ч. производственной практики.

- Привлечение дополнительных интеллектуальных и материально-технических ресурсов. Ежегодно в Южно-Уральском государственном техническом колледже проходят практику студенты 2,3,4,5 курсов профессионально-педагогического института очной и заочной форм обучения по специальностям: Профессиональное обучение (Автомобили и автомобильное хозяйство); Профессиональное обучение (Экономика и управление); Профессиональное обучение (Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии); Менеджмент организации. Колледж обеспечивает условия для выполнения программ 4 видов учебных и производственных практик: квалификационная практика; технологическая практика; педагогическая практика; преддипломная практика. Практики организуется согласно учебным планам ППИ ЧГПУ и проводятся на площадках колледжа в установленные сроки. Южно-Уральский государственный технический колледж способствует решению главной задачи организации практик кафедры ППИ ЧГПУ: создает условия для формирования, закрепления и апробации знаний и навыков студентов и их готовности к самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов к квалификационной характеристике выпускника.

Обязательными видами деятельности студентов в течение практик являются: аналитическая работа (литературный обзор), техническая и технологическая деятельности, педагогическая (методическая) деятельность. При прохождении практики студенты углубляют теоретические знания, полученные в процессе обучения, посещают занятия педагогов колледжа, самостоятельно проводят теоретические и практические занятия, организуют воспитательные мероприятия, а так же ведут сбор и подготовку материалов к дипломному проекту, исследовательскую работу в соответствии с отраслевыми разновидностями ППИ и спецификой колледжа. По соглашению двух образовательных учреждений в 2012-2013 уч. г. планируется принять на все виды практик 82 студента ППИ.

По итогам практики лучшие студенты получают от руководства колледжа положительные отзывы и гарантийные письма о последующем трудоустройстве. К сожалению, выпускники ППИ находят применение своим профессиональным навыкам и умениям в других организациях.

Руководители и педагоги колледжа являются научными руководителями выпускных квалификационных работ выпускников ППИ.

- Оценка качества подготовки выпускников. На протяжении нескольких лет в состав комиссии по итоговой аттестации выпускников кафедры ППИ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» входит председатель совета директоров образо-

вательных учреждений среднего профессионального образования. Это дает возможность оценить уровень подготовки будущих педагогов профессионального обучения и пригласить на работу молодых специалистов из числа выпускников.

Выстроенная таким образом система отношений работодатель-выпускник охватывает практически всю вертикаль профессионального становления личности будущего педагога профессионального обучения:

– оптация (формирование профессиональных намерений);

– профессиональная подготовка (формирование направленности и системы знаний, умений, навыков);

– профессиональная адаптация (формирование профессионально важных качеств, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, вхождение в профессию, освоение новой социальной роли);

– профессионализация (формирование профессиональной позиции, квалификационное выполнение профессиональной деятельности) [1; 5; 7].

Все указанные стадии включены в систему взаимоотношений колледжа и педагогического университета. В результате выявлены точки пересечения между профессионально-практическим обучением студентов ВУЗа и требованиями к преподавательскому составу в колледже. Студенты ВУЗа, находясь на практике в колледже, вступают в различные виды социального взаимодействия, что способствует формированию модели профессионального поведения будущего педагога [8; 9; 10].

Хотелось бы отметить не только содействие колледжа как потенциального работодателя в подготовке выпускников ППИ, но и полноценное взаимовыгодное сотрудничество между двумя учебными заведениями. Ежегодно факультет ППИ проводит студенческие конференции и семинары, в которых принимают участие студенты колледжа. Также хочется отметить, что на протяжении многих лет выстроилась гибкая система, способствующая профессиональному росту преподавателей и сотрудников не только колледжа, но и других учебных заведений среднего профессионального образования.

Но решить все задачи отдельно взятое образовательное учреждение не в силах, даже при активном содействии работодателей. И здесь важна целенаправленная работа региональных органов управления образованием. Так, Министерство образования и науки Челябинской области в плане работы на 2012 год определило направления, которые способствуют развитию системы профессионального образования:

- позиционирование профобразования как ключевого ресурса инновационного развития через информирование граждан о перспективных и востребованных профессиях;

- объединение интересов государственных и общественных, социальных и экономических структур, заинтересованных в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов;

- стимулирование научно-технического творчества молодежи, работы объединений обучающихся в системе дополнительного образования.

Так в планах области на 2012 г. предусмотрено:

- привести структуры профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка, в соответствие с прогнозом потребностей экономики Челябинской области в квалифицированных кадрах;

- развивать государственно-общественную систему управления подготовкой рабочих и специалистов, перспективные формы сотрудничества учреждений профессионального образования и предприятий – социальных партнеров;

- оснастить учреждения профессионального образования современным высокотехнологичным оборудованием и внедрять информационные технологии;

- обеспечить систему профессионального образования высококвалифицированными кадрами;

- координировать деятельность ведомств, структур и управлений государственной службы, имеющих отношение к профессиональному образованию, инновационной и научной деятельности;

- осуществлять комплекс мер по государственной поддержке фундаментальных и научно-прикладных исследований.

Решение этих задач сможет разрешить основные проблем системы профессионального образования и, несомненно, повысит качество подготовки молодых специалистов.

В завершении хотелось бы отметить, что компетентностно-ориентированное управление профессиональной социализацией будущих специалистов, в том числе и педагогов, возможно только в системе, в которую должны быть включены три основных субъекта:

- региональные органы управления образованием;

- учреждения начального и среднего профессионального образования;

- ВУЗы, ведущие подготовку профессионально-педагогических кадров.

Такая система позволит своевременно вносить изменения в содержание профессионального образования, а также влиять на процесс взаимодействия между участниками образовательного процесса, что, несомненно, повысит его качество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гнатышина Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в условиях регионализации образования: монография / Е.А. Гнатышина; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. – 272 с.

2. Ларионова И.А. Интегративная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы в институте социального образования (УРГПУ) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 336-341.

3. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 504-510.

4. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 17-190.

5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб.пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. / Зеер Э.Ф. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480с.

7. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф., Исаев. Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с. 5.

8. Яблонская Т.Н. Педагогическая практика – главное звено реализации ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 103-106.

9. Дегтерев В.А. Подготовка студентов будущих специалистов социальной работы к выходу на практику // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 314-317.

10. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 329-330.

11. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. 2011. №3. С.298-303.

COMPETENCE-BASED MANAGEMENT OF SOCIALIZATION OF FUTURE PROFESSIONALS OF VOCATIONAL TEACHER EDUCATION

© 2012

I.I. Tuber, candidate of pedagogical sciences, associate professor, director
N.M. Starova, head of scientific-methodical center
South Ural State Technical College, Chelyabinsk (Russia)

Keywords: training of future professionals, principles of preparation of future professionals, managing of the preparation of professional educators

Annotation: This article describes principles of preparation of future professionals and bases of the implementation of competence-based management of training of teachers for system of vocational education.

УДК 373

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ УМЕНИЯ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ВЫБОР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2012

А.С. Филюкова, преподаватель психолого-педагогических дисциплин
Тольяттинский социально-педагогический колледж, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: индивидуальная траектория, индивидуальный маршрут, самостоятельность, умение, выбор.

Аннотация: Рассматриваются возможности формирования у детей старшего дошкольного возраста умения осуществлять выбор деятельности, представлена поэтапная реализация данного процесса. С этой целью разработаны индивидуальные траектории.

Проблема формирования умения осуществлять свободу выбора деятельности одна из важных проблем на современном этапе. Анализ исследований свидетельствует, что данной проблеме недостаточно уделено внимание. Формирование этого умения рассматривалось в основном в рамках развития самостоятельности у детей дошкольного возраста (Т.И. Бабаева, Г.Н. Година). И в поле зрения учёных были, в основном, дети подросткового и юношеского возраста (Л.В. Веденисова, Ш.А. Амонашвили).

Умение осуществлять выбор деятельности представляет собой весьма сложное психолого-педагогическое понятие, трактовка которого отмечается большим разнообразием. Мы рассматриваем его как степень освоения ребенком способа предпочтения деятельности на основе интересов, способностей, побуждений, направленный на удовлетворение внутренней потребности и достижения результата. Наличие этого умения обеспечивает детям успешность и независимость.

Ситуация выбора способствует развитию инициативности, самостоятельности, ответственности. Находясь в ситуации выбора, ребёнок учится слушать себя: что Я хочу, что мне больше нравится - это даёт возможность лучше понимать себя, что, в целом, в дальнейшем помогает определиться в жизни. Требование учитывать индивидуальные способности ребенка в процессе обучения очень давняя традиция. Необходимость в этом очевидна, ведь дети в значительной мере отличаются друг от друга.

В нашем исследовании интерес представляют индивидуальные траектории. Анализ исследований (А.В. Хуторской, И.С. Якиманская, С.А. Вдовина, Е.А. Климов) позволил рассматривать индивидуальную траекторию как целенаправленную дифференциальную программу, обеспечивающую каждому ребенку возможность реализовать свои интересы и склонности при выборе деятельности, обеспечивая ей успешность и результативность. Значимость индивидуальных траекторий в том, что они приводят возрастные особенности, способности, интересы и потребности ребенка в соответствие с процессом освоения знаний, нашем случае с умением осуществлять выбор деятельности. При этом дети приобретают компетентность и самоуважение. У них появляется готовность браться за еще более трудные задачи.

Таким образом, необходимость исследования проблемы формирования у детей старшего дошкольного возраста умения осуществлять выбор деятельности посредством индивидуальных траекторий напрямую связана с разрешением противоречия между декларируемой необходимостью индивидуального подхода к обучению детей и недостаточной реализацией данной цели в практике ДОУ.

Разрешение противоречия обусловило выбор проблемы исследования: Какое влияние окажет использование индивидуальных траекторий на формирование у детей старшего дошкольного возраста умения осуществлять выбор деятельности?

Отвечая на данный вопрос, мы предполагаем, что:

- умение осуществлять выбор деятельности следует рассматривать как освоенный субъектом способ выбора деятельности на основе интересов, способностей, побуждений, направленный на удовлетворение внутренней потребности.
- формирование у детей старшего дошкольного возраста умения осуществлять выбор деятельности возможно посредством индивидуальных траекторий
- индивидуальная траектория может пониматься как целенаправленная дифференциальная программа, обеспечивающая ребенку выбор в развитии и реализации личностных качеств (самоопределение, самореализацию) при педагогической поддержке.

Цель исследования - теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить влияние индивидуальных траекторий на формирование у детей старшего дошкольного возраста умения осуществлять выбор деятельности.

Экспериментальная работа проходила в НОУ «Росток» и ООЦ «Школа» г.о. Тольятти. В эксперименте принимали участие 20 детей 6-7 лет.

На этапе констатирующего эксперимента были разработаны показатели по оценке уровня сформированности умения осуществлять выбор деятельности у детей старшего дошкольного возраста. За единицу измерения брали самостоятельность ребенка (3 балла – самостоятельно, 2 балла – с помощью взрослого и 1 балл – на помощь взрослого не реагировали). Нами были определены следующие показатели: наличие представлений о личностно-значимых видах деятельности, наличие представлений о способах выбора личностно-значимых видов деятельности («назвать словом», «показать на картинке», «найти символ деятельности» и т.д.), наличие способа выбора действий в соответствии с деятельностью, наличие способа выбора действий в соответствии с интересами и склонностями.

На основе данных показателей был разработан диагностический инструментарий по оценке развития у детей старшего дошкольного возраста умения осуществлять выбор деятельности, включающий в себя следующие диагностические методики: Диагностическое задание «Ситуация выбора», Диагностическое задание «Мотивационные предпочтения», Диагностическое задание «Карта путешественника», Диагностическое задание «Беседа о любимых

занятиях», Диагностическое задание «Мой день в садике», Диагностическое задание «Наблюдение».

Рассмотрим одно их диагностических заданий, к примеру, Диагностическое задание «Ситуация выбора», цель которой – выявление уровня развития умения выбирать вид деятельности, опираясь на свои предпочтения; умение действовать самостоятельно, без помощи взрослого.

Индивидуально каждому ребенку демонстрировались картинки с изображением видов деятельности с вопросом, что бы он выбрал: «Поиграть или порисовать? Поиграть или провести эксперимент?» В ходе проведения эксперимента фиксировалось время выбора, степень самостоятельности, выбранный вид деятельности и объяснение ребенком причин своего решения.

Анализ данной методики свидетельствует, что дети проявляют чаще всего интерес ко всем видам деятельности и не всегда при выборе опираются на свои предпочтения и склонности к тем видам деятельности, в которых они наиболее успешны.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил условно выделить три уровня сформированности умения осуществлять выбор деятельности у детей старшего дошкольного возраста:

Недостаточный уровень (5 детей – 25%): дети характеризуются отсутствием наличия представлений о личностно-значимых видах деятельности. Не ориентируются в способах выбора личностно-значимых видов деятельности и способах выбора действий в соответствии с деятельностью. При выборе деятельности не опираются на свои интересы и склонности. На помощь взрослого не реагируют.

Близкий к достаточному (13 детей – 65%): дети характеризуются наличием частичных представлений о личностно-значимых видах деятельности. Ориентируются в способах выбора личностно-значимых видов деятельности и способах выбора действий в соответствии с деятельностью только с помощью взрослого. Не всегда при выборе деятельности опираются на свои интересы и склонности.

Достаточный уровень (2 ребенка – 10%): дети характеризуются наличием четких представлений о личностно-значимых видах деятельности. Свободно ориентируются в способах выбора личностно-значимых видов деятельности и способах выбора действий в соответствии с деятельностью. При выборе деятельности всегда опираются на свои интересы и склонности и не нуждаются в помощи взрослого.

Данные полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили сделать вывод о том, что недостаточные результаты уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста умения осуществлять выбор деятельности обусловлены особенности педагогической практики:

- отсутствует система работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста лет умения осуществлять выбор деятельности

- недостаточная методическая подготовленность педагогов и родителей к эффективному решению задач (выбору методов, форм работы, приемов и т.д.).

Для реализации цели нами были определены направления формирующей части эксперимента: работа с детьми, работа с родителями и педагогами.

Работа с детьми организовывалась и проводилась поэтапно и индивидуально-дифференцировано. Известны основные правила организации индивидуально-дифференцированного подхода: во-первых, закрепление знаний, умений и навыков для устранения у дошкольника пробелов; во-вторых, создание ситуации успеха для каждого ребенка. Важно придерживаться в работе последнего правила, именно оно соответствует личностно ориентированной модели взаимодействия взрослого и детей. Особое место необходимо отводить внимательному отношению к каждому ребенку, изучению индивидуальных различий детей [1, с. 97].

Первый этап - обучающий был нацелен на формирование у детей знаний о личностно-значимых видах деятельности и способах выбора личностно-значимых видов деятельности. Второй этап - деятельностный был нацелен на осуществление самостоятельного выбора деятельности.

Индивидуально-дифференцированность обеспечивалась составлением для каждой группы детей (3 группы, о качественной характеристике которых говорилось выше) индивидуальных траекторий, которые выстраивались путем движения ребенка по индивидуальным маршрутам, по каждой образовательной области: Физическая культура, здоровье, познание, коммуникация, чтение художественной литературы, социализация, труд, безопасность, художественное творчество и музыка.

Рассмотрим каждый этап. Обучающий этап направлен на формирование у детей знаний о личностно-значимых видах деятельности и способах выбора личностно-значимых видов деятельности. Он был организован для детей, характеризующихся отсутствием или наличием частичных представлений о личностно-значимых видах деятельности (недостаточный, близкий к достаточному) с последующим переходом на деятельностный этап.

Интерес представляли беседы-экскурсии по группе детского сада, в процессе которых дети знакомились с центрами активности, совместно с педагогом придумывали названия для них, продумывали содержание и условное обозначения для центров. Так как для каждого центра активности был разработан свой условный знак-картинка и закреплен определенный цвет. Например, для центра Математики был выбран красный цвет, для центра Знайка – синий. Так же с детьми проводилась серия занятий под общим названием «Я умею выбирать», на которых детей знакомили со способами выбора деятельности. В заключении педагогом был сделан вывод, что очень важно выбирать ту деятельность, которой нравится заниматься и в которой, получается, выполнять задания.

Деятельностный этап направлен на осуществление самостоятельного выбора деятельности. Он был организован для детей, характеризующихся наличием представлений о личностно-значимых видах деятельности (достаточный).

Особое внимание уделили созданию предметно-пространственной среды, способствующей формированию у детей старшего дошкольного возраста умения осуществлять выбор деятельности, предоставлению детям возможности самостоятельного выбора деятельности. С этой целью были предложены дидактические материалы. Наличие у дидактического материла таких признаков, как функция (способ использования) и назначение (способность удовлетворять потребности), позволяет ребенку овладеть способами практических, творческих действий с материалом. На этой основе складывается опыт практической, в данном случае преобразовательной деятельности в окружающей действительности. Накопление опыта происходит в условиях присвоения детьми готовых способов действий, иллюстрируемых взрослыми, и в ходе собственной деятельности дошкольников, объектом которой выступает дидактический материал. В связи с функциональным значением и назначением дидактического материала важны такие виды деятельности, как игровая, трудовая, художественная [2, с. 329].

Пространство группы было организовано в виде разграниченных зон «Центров активности», оснащенных большим количеством развивающих материалов. Основным наполнением центров активности стали индивидуальные маршруты, разработанные нами для каждой образовательной области, спроектированы таким образом, что представляют некий вызов, но позволяют каждому ребенку добиться успеха.

Особое внимание уделяли предоставлению детям возможности самостоятельного выбора деятельности. Утром и вечером детям предоставлялась возможность работать в центрах активности. На групповом сборе каждый ребенок решал, в какой центр активности он отправится, выбирал ту деятельность, которой он хотел заниматься, затем – индивидуальный маршрут.

Выбор осуществлялся тремя способами – по картинке (с помощью цветик-семицветик), с помощью символа (Доска желаний), и словом. В каждый центр могло пойти определенное количество детей. Если желающих оказывалось больше, дети самостоятельно решали этот вопрос (по считалке, убеждают друг друга, договариваются). Педагог выступал в роли помощника детей, организовывал пространство помещения и планировал виды деятельности с учетом индивидуального уровня развития каждого ребенка. После того, как все выполнили свои задания, дети собирались в круг и каждый ребенок рассказывал, что он делал, понравилось ли ему и смог ли он выполнить выбранное задание. Таким образом, индивидуальная траектория каждого ребенка выстраивалась путем его движения по индивидуальным маршрутам.

Второе направление – «Работа с педагогическим коллективом» – было направлено на расширение знаний по вопросу формирования умения осуществлять выбор деятельности у детей старшего дошкольного возраста посредством индивидуальных траекторий. Для реализации данного направления были разработаны письменные консультации на темы: «Теоретические аспекты проблемы формирования умения осуществлять выбор деятельности у детей старшего дошкольного возраста», «Индивидуальные траектории как средство формирования умения осуществлять выбор деятельности у детей старшего дошкольного возраста».

Третье направление – «Работа с родителями воспитанников» – было направлено на формирование знаний о значении формирования умения осуществлять выбор деятельности у детей старшего дошкольного возраста и необходимости предоставления детям свободы выбора деятельности. Для реализации данного направления использовались следующие мероприятия: консультация на тему «Формирование умения осуществлять выбор деятельности посредством индивидуальных траекторий», проведение родительского собрания в форме мастер-класса.

Итогом формирующего эксперимента стало значительное повышение уровня сформированности умения осуществлять выбор деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Делая вывод по результатам опытно-экспериментальной работы, мы можем утверждать, что проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Дыбина О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром: Учебное пособие. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 128 с.

Дыбина О.В., Алекинова О.В. Особенности ознакомления детей с дидактическим материалом // Казанская наука 2011. № 11. С. 327-331

Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. – М. : 2003. – 432 с.

Туринова, Н.П. Алгоритм построения личностной траектории обучения // Образование в современной школе. - 2006. -№4. - С.48-54.

Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? – М.: Владос, 2005. – 383 с.

INDIVIDUAL TRAJECTORIES AS MEANS OF FORMATION AT CHILDREN OF ABILITY TO CARRY OUT AN ACTIVITY CHOICE

© 2012

A.S. Philyukova, lecturer of psychological and pedagogical disciplines
Togliatti socio-pedagogical college, Togliatti (Russia)

Keywords: individual trajectory, individual route, independence, ability, choice.

Annotation: Possibilities of formation at children of the advanced preschool age of ability to carry out an activity choice are considered, stage-by-stage realization of this process is presented. Individual trajectories are for this purpose developed.

УДК 159.923

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДРУЖБЕ В ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

© 2012

С.Ю. Жданова, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития
Е.Д. Фон-Дер-Флаасс, аспирант кафедры психологии развития
Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь (Россия)

Ключевые слова: дружеские отношения, поздняя взрослость, представления о дружбе.

Аннотация: В статье рассматриваются представления лиц поздней взрослости о дружбе. Результаты исследования позволяют говорить о том, что роль дружбы в поздней взрослости усиливается, наибольшее значение в дружеских отношениях приобретает взаимопомощь между друзьями, представления о дружбе в поздней взрослости схожи с представлениями о дружбе у молодых людей.

Во все времена в жизни человека играли большую роль те люди, к которым он тем или иным образом привязывался: родные, возлюбленные, друзья. Их важность для жизнедеятельности подчеркивали еще древние авторы и не перестают рассматривать современные. Особую роль среди этих людей играют друзья.

По данным исследований удовлетворенности жизнью и факторов, на нее влияющих, дружба по значимости обычно следует сразу за семейными отношениями, материальным благополучием и безопасностью, занимающими первое место среди факторов, оцениваемых, как важнейшие аспекты человеческой жизнедеятельности, влияющие на субъективное чувство удовлетворенности жизнью [5].

Однако интерес исследователей к дружбе как особому виду отношений нельзя назвать высоким. Чаще всего вопросы дружбы лишь слегка затрагиваются в контексте рассмотрения межличностных отношений в целом и их связи с теми или иными проблемами, их специфики на определенных этапах развития человека. Куда большее внимание в таких исследованиях традиционно уделяется родственным и межполовым отношениям. А некоторые авторы вообще не считают нужным разделять близкие взаимоотношения на виды. Например, Г. С. Салливан выделяет категорию значимого другого, тесно связанную с понятием эмпатии [6], а Г. Мюррей говорит об аффилиации, стремлении человека присоединяться к другим, создавать с ними близкие отношения и быть в их обществе [17].

Как уже упоминалось ранее, большинство авторов, говоря о близких отношениях, сосредотачиваются на семейных и любовных отношениях, уделяя достаточно мало внимания дружбе, которая между тем в ряде случаев может стать основным видом близких взаимоотношений, в которых участвует человек.

В научной литературе существует тенденция при изучении феномена дружбы сосредотачивать внимание на ее значении для подростков и молодых людей. Это объясняется тем, что именно для подростков и юношей дружба имеет наибольшую ценность – в данных периодах проис-

ходит самая интенсивная социализация, выход из родительской семьи, с чем частично и можно связать сильное стремление сначала к многочисленным и поверхностным (подростковый возраст), а потом и более глубоким и интимным эмоциональным связям со сверстниками.

И. С. Кон признает, что юность и ранняя молодость являются временем наибольшей интенсивности и эмоциональной значимости дружбы. Однако он также обращает внимание на важность изучения дружеских отношений и на других этапах жизни, в особенности, в период поздней взрослости [11]. Дружба может стать значимым видом межличностных отношений и занять высокое место в списке личностных приоритетов в поздней взрослости из-за следующих факторов:

- именно в этом возрасте человек проходит своего рода десоциализацию – большинство к этому времени вынуждены выйти на пенсию, в связи, с чем количество контактов человека сокращается;

- с другой стороны, велика вероятность потери спутника жизни. Дети заняты собственной семейной жизнью. Некоторым возмещением может служить участие в воспитании внуков, однако из-за возросшей в последние годы географической мобильности внутри, а иногда и между странами, не каждый человек, вступивший в период поздней взрослости, может постоянно общаться со своими родными и помогать детям в воспитании внуков.

Между тем взаимодействие с людьми и активная деятельность являются важными факторами психологического здоровья человека [10], соответственно ее ограничение, происходящее в силу ряда причин в пенсионном возрасте, требует психологической компенсации, роль которой может исполнить общение с друзьями.

Таким образом, в поздней взрослости человек в большей или меньшей степени сталкивается с проблемой недостатка социальных контактов и необходимостью искать себе новое место в системе социальных отношений, завязывая новые или возрождая старые контакты. Это усугубляется еще и тем, что у лиц поздней взрослости существует тенденция к большей интровертированности [12], которая может подкрепляться еще депрессиями, связанными с потерями близких людей. Дружеские отношения в данной ситуации могут оказать существенную психологическую поддержку, восполнить недостаток общения с родными и значительно укрепить общую удовлетворенность жизнью.

В связи с этим проблема дружбы в поздней взрослости приобретает особую актуальность.

Традиционно исследования данного периода заостряют внимание на интеллектуальной сфере пожилого человека, те исследования, которые касаются проблем личности, затрагивают дружеские отношения лишь частично, сосредотачиваясь в основном на семейных отношениях, смене социального статуса и экзистенциальных вопросах, связанных с приближающейся смертью. Отдельные аспекты дружбы в поздней взрослости затронуты у зарубежных авторов, что же касается отечественной психологии, то в ней вопрос о дружбе в поздней взрослости остается практически не изученным [12], [13].

Некоторое внимание социальному аспекту пожилого возраста уделено в социологии, однако из-за специфики данной области знаний в ней не рассматриваются проблемы близких отношений. Исследователи в качестве одной из важных проблем пожилого возраста выделяют проблему социальной изоляции и предлагают различные пути ее решения: организация социальной помощи, укрепление контактов между поколениями, объединение пожилых людей на основе общих интересов (теория субкультур А. Роуза) [3].

Авторы по-разному определяют задачи, которые ставятся перед человеком, достигшим поздней взрослости, однако большинство из них сходятся на том, что социальные связи (родственные, дружеские, приятельские) играют большую роль в том, каким образом и насколько успешно пожилой человек будет решать эти задачи.

Эрик Эриксон, создавший одну из немногочисленных возрастных периодизаций, охватывающих полный цикл жизни человека, говорит о таких задачах поздней взрослости как принятие пожилым человеком своего жизненного пути, достижение гармонии с собой и миром в целом, достижение целостности личности и уверенности в смысле жизни. Особую роль в успешном достижении этих задач Э. Эриксон уделял благоприятным психосоциальным факторам, к которым относил ближайшее и более широкое социальное окружение. Однако он, как и многие другие, говоря о ближайшем социальном окружении, сосредотачивается на семье и связи между поколениями [19].

Альфред Адлер, еще один представитель психодинамического направления, называл основным мотивационным вектором человека чувство неполноценности. Наиболее сильным чувство неполноценности является в детском возрасте и может вновь существенно проявиться в старости в связи с физическим недомоганием, уходом от профессиональной деятельности и ограничением круга социальных связей, а также, как следствие, возможностей для близких отношений. В качестве решения проблем пожилого возраста Адлер предлагает подкрепление чувства социальной общности, поскольку считает, что замкнутость пожилых людей, их склонность к интровертированности может быть обусловлена страхом потерять независимость и тем самым усугубить свое чувство неполноценности [1].

Л. И. Анциферова называет три главных травмирующих события в период поздней взрослости: уход на пенсию, смерть супруга и переселение в дом престарелых. Если третье событие в условиях современной России происходит далеко не с каждым пожилым человеком, то с первыми двумя рано или поздно приходится столкнуться большинству. Примечательно, что говоря об уходе на пенсию, Анциферова связывает с этим событием также и потерю друзей. Действительно, при погруженности человека среднего возраста лишь в работу и семейные отношения может случиться так, что уход на пенсию значительно сократит круг его дружеских связей, ранее состоявший в основном из коллег. Очевидно, что автор в данном случае не выделяет близкие дружеские отношения, а говорит преимущественно о более отдаленных приятельских связях. Тем не менее, среди основных стремлений лиц пожилого возраста, так называемого первого типа (это лица с активным отношением к жизни, тенденцией смотреть в будущее, пожилой возраст которых проходит в целом более благоприятно) Л.И. Анциферова называет стремление завязывать новые дружеские контакты [4].

Н. В Бороздина и О. Н. Молчанова отмечают, что социальные отношения, их специфика и погруженность в них являются одним из важнейших факторов, влияющих на самооценку в пожилом возрасте [7].

М. В. Ермолаева говорит (на основании теории адаптации В. И. Медведева) о столкновении пожилого человека с необходимым выбором: между сохранением прежних социальных связей и созданием новых (социальная жизнь) и переходом к индивидуальной жизни со значительным сокращением количества контактов по сравнению с трудовым возрастом. Вторая стратегия определенным образом разрывает связь с настоящим и подчиняет всю жизнь и психическую деятельность человека защите от реальности, становящейся непонятной и враждебной, уводя его в мир воспоминаний [8].

О. В. Хухлаева приводит данные о связи выраженного социального интереса пожилого человека с его физическим здоровьем и замедлением процессов старения [13].

Но в научной литературе представлена и другая точка зрения, согласно которой общение не играет значимую роль в жизни пожилого человека, а наилучшей стратегией для поздней взрослости является углубление в себя.

Карл Юнг, говоря о «второй половине жизни», то есть о пожилом возрасте, настаивал на том, что главнейшей задачей и главнейшей деятельностью в этом возрасте является самопознание (индивидуация), для чего требуется углубление в себя, и, следовательно, проблема социальных связей стоит не так остро, как в молодом возрасте [20].

А. Г. Лидерс выражает интересную точку зрения, согласно которой неблагоприятным фактором в пожилом возрасте является продолжение жизненной экспансии: пожилому человеку необходимо принять свой жизненный путь и подготовить его к завершению. Это касается и отношений с другими людьми – наиболее полезной стратегией для лиц поздней взрослости оказывается отказ от расширения круга знакомств и близких отношений и сосредоточение на тех контактах, которые уже есть [14].

Часто авторы подчеркивают естественный характер роста интровертированности, который, как отмечают П. Коста и Р. МакКрай, имеет место в поздней взрослости [12].

Например, говоря о механизмах психического развития, преобладающих в пожилом возрасте, Т. Д. Марцинковская обращает внимание на то, что механизмы, позволяющие адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, у лиц поздней взрослости уже не используются так активно, как в детстве и молодом возрасте. В связи с этим пожилым людям становится сложнее усваивать новые социальные роли, привыкать к новым ценностям, представлениям, отношениям. «Так, появляются нежелание новых контактов, даже боязнь их, стремление отгородиться от всех, в том числе и от близких людей, эмоциональная холодность, порой враждебность к ним» [16].

Теория разобществления (Дж. Розен, Б. Ньюгартен, Е. Камминг, В. Генри) предполагает, что в пожилом возрасте начинает происходить естественный разрыв между личностью и обществом, состоящий в снижении количества и качества социальных связей. «Количество поступающей к человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает и активность, в связи, с чем ускоряется процесс старения» [2].

Большинство авторов, обсуждая социальную жизнь пожилого человека, редко рассматривают дружбу как особый вид межличностных отношений. Чаще всего исследователи говорят о социальных отношениях в целом.

Многие авторы в числе факторов, оказывающих благоприятное влияние на течение жизни пожилого человека, называют наставничество, передачу жизненного опыта молодому поколению. Так, И. С. Кон говорит о возможности дружбы между пожилыми и молодыми людьми, основанной на наставничестве: «Хотя в старости дружеские отношения в большинстве случаев ориентируются на принцип сходства, общности жизненного опыта и т. д., они допускают больше вариаций пола и возраста друзей. Особенно часты дружеские отношения пожилых мужчин и юношей или подростков, будь то собственные внуки или ученики. Хотя отношения «старого и малого» из-за их явной асимметричности редко называют дружбой, они могут иметь большую эмоциональную значимость для обеих сторон» [11].

Д. Филд приводит сравнительную характеристику двух лонгитюдных исследований социальных связей в пожилом возрасте. Примечательно, что показатели, полученные по аспекту дружбы в этих двух исследованиях, менее сходны, чем по другим аспектам. На специфику дружбы в пожилом возрасте достаточно сильно влияют пол и культурные различия. Также Филд замечает, что испытуемые вкладывали в понятие друга совершенно разное содержание: для одного женщина, недавно въехавшая в квартиру по соседству, была хорошим другом, а для другого лишь дружелюбной соседкой. Кроме того, многие пожилые люди могут достаточно свободно менять критерии дружбы, относя к ней более или менее близкие и интимные отношения: «Под влиянием личностных факторов, таких как хорошее настроение, некоторые пожилые люди начинают чувствовать, что у них много друзей, в то время как другие люди с таким же количеством социальных контактов считают, что друзей у них мало» [18]. Помимо этого, автор приводит данные по культурным различиям понимания пожилыми людьми дружбы, например, для немцев характерно разделять друзей на ближайших, отношения с которыми выстраиваются годами и имеют очень большую значимость, и более отдаленных, входящих скорее в зону приятельства, более многочисленных, однако не столь близких, отношения с которыми являются относительно поверхностными и не несут такой эмоциональной значимости [18].

И. Г. Малкина-Пых говорит об особой значимости общения в поздней взрослости, в частности, о возможном возрастании роли дружбы в этот период. Дружеские отношения с людьми того же возраста, по мнению автора, могут смягчить чувство покинутости, вызванное потерей важных социальных ролей, утратой супруга или других близких родственников. «Дружеское общение подкреплено общностью интересов, социального положения, общей обращенностью в прошлое и сходностью уровня общения, чего не всегда удается добиться в контактах с членами семьи» [15].

В целом, можно сказать, что исследователи в большинстве своем признают важность дружбы для пожилого возраста, а также необходимость изучения влияния дружбы на психику на человека в поздней взрослости. Однако данные по этому вопросу до сих пор весьма ограничены: куда большее внимание уделяется семейным отношениям, проблемам ухода от профессиональной деятельности, экзистенциальным вопросам и пр. До сих пор в достаточной мере не изучены представления пожилых людей о сущности дружбы и друга (впрочем, с точно такой ситуацией мы столкнемся и в отношении представлений о дружбе среди других возрастных категорий), не рассмотрена специфика дружеских отношений на данном возрастном этапе.

С целью изучения представлений о дружбе нами проводилось исследование на выборке из 55 человек в возрасте от 56 лет (из них 16 мужчин и 39 женщин; средний возраст респондентов - 69 лет) и 30 человек в возрасте от 22 до 30 лет (из них 7 мужчин и 23 женщины; средний возраст респондентов - 23,6 лет).

Теоретическим основанием для данного исследования явились теория тнтегральной индивидуальности В.С. Мерлина (1986), подход к изучению индивидуальности человека как субъекта познания С. Ю. Ждановой [9; 10].

В ходе исследования был использован метод определений. Испытуемым предлагалось дать в свободной форме определение дружбы (без помощи каких-либо справочных материалов). Далее был проведен контент-анализ полученных определений. Категории контент-анализа были определены при помощи экспертной оценки, в которой участвовало 4 эксперта, специалиста в области психологии.

Следующим этапом был подсчет процентных показателей упоминаний для каждой из выявленных категорий (см. Таблица 1), что позволило выявить наиболее значимые для людей пожилого и молодого возраста характеристики дружбы и составить общую картину того, как именно воспринимается дружба на данных этапах жизни.

Полученные данные обеих выборок сравнивались при помощи критерия углового преобразования Фишера (см. табл. 1).

Как видно из таблицы 1, большинство различий процентных показателей вошло в зону незначимости (категории доверия, симпатии, духовной близости, взаимопонимания, общения, альтруизма и верности), что говорит об отсутствии статистических различий в выраженности указанных категорий в определениях дружбы пожилыми и молодыми людьми. Категории взаимопомощи и эмоциональной близости вошли в зону неопределенности, при которой нулевая гипотеза об отсутствии статистических различий отвергается, что позволяет предположить о значимости взаимопомощи и эмоциональной близости для пожилых и молодых людей.

Исходя из результатов статистической проверки данных, можно сделать вывод о том, что дружба воспринимается молодыми и пожилыми людьми во многом одинаково, за исключением того, что для пожилых людей большее значение в ней приобретает взаимопомощь (данная категория является наиболее часто упоминаемой среди лиц

данного возраста). Для молодых людей значимым показателем является эмоциональная близость (наиболее часто упоминаемая в этом возрасте категория).

чимости дружбы и дружеских отношений в жизни человека на данных возрастных этапах.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа представлений о дружбе у пожилых и молодых людей

Категория	*Вербальные индикаторы*	*Молодые люди*	*Пожилые люди*	*критерий Фишера*
1. Взаимопомощь	Помощь, стремление помочь, не оставит в беде и др.	10.2%	18.7%	1.789*
2. Доверие	Доверие, человеку можно верить, доверяешь, как самому себе и др.	13%	14%	0.213
3. Симпатия	Симпатия, тяготение, интерес к человеку и др.	6.5%	6.5%	0
4. Духовная близость	Общий взгляд на основные человеческие ценности, духовная близость и др.	6.5%	10.3%	1.004
5. Взаимопонимание	Взаимопонимание, когда люди понимают друг друга и др.	13%	12.1%	0.198
6. Общение	Радость при любой встрече, с ним интересно общаться, радость общения и др.	6.5%	8.4%	0.528
7. Эмоциональная близость	Разделит радость, способность посочуствовать и др.	15.7%	8.4%	1.664*
8. Альтруизм	Когда в отношениях не ищешь выгоды, бескорыстные отношения и др.	1.9%	3.7%	0.806
9. Верность	Верность, не предаст и не продаст и др.	2.8%	6.5%	1.320

** $p < 00,5$*

Полученные данные позволяют сделать предположение о том, что представления о дружбе как о роде межличностных отношений не претерпевают коренных изменений в сознании на протяжении всей жизни человека, человек проносит через всю жизнь представления о дружбе, которые сформировалось у него в молодости. С другой стороны, на основании качественного анализа полученных данных, можно говорить о том, что в поздней взрослости наибольшее значение в дружеских отношениях приобретает взаимопомощь между друзьями, в то время как в молодости наиболее важна эмоциональная поддержка.

Также, хотя статистических различий для данных категорий обнаружено не было, тем не менее, качественный анализ позволяет сделать предположение о большей значимости для пожилых людей таких элементов дружбы как *духовная близость* и *верность*. Пожилые люди не только чаще упоминают такой элемент дружбы, как духовная близость, но и более склонны давать ему подробное объяснение, например, они отмечали, что дружба – это «сходство понятий порядочности, надежности...», «объединение двух душ по взглядам на окружающий мир», «единство в духе: любовь делает в двоих, троих, четверых один дух», в то время, как молодые люди были более лаконичны при упоминании данной категории, говорили о том, что дружба - это «духовная связь», «близость жизненных позиций». Также следует отметить, что молодые люди в своих определениях ни разу не употребили слово «верность», заменяя его сходными по значению понятиями и фразами («надежность», «не предаст»), в то время, как пожилые были более склонны употреблять именно данное слово (в половине случаев из всех).

Выводы:

1. Хотя дружба редко приобретает основополагающее значение в период поздней взрослости, в целом, ее роль усиливается.

2. У лиц пожилого возраста наибольшее значение в дружбе приобретает взаимопомощь.

3. Представления о дружбе у молодых и пожилых людей во многом схожи, что позволяет предположить о зна-

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997.
2. Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии - Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
3. Альперович В. Д. Социогеронтологические теории. [Электронный ресурс]: http://home.novoch.ru/~azazel/texts/apsw1/st7.html
4. Анциферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. - 1994. - Т.15. - №3. - С.99 - 104.
5. Балацкий Е. В. Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и интегральные показатели // Мониторинг общественного мнения. - 2005 - №4 (76).
6. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. М., 1996.
7. Бороздина Н. В., Молчанова О. Н. Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестник Московского университета. - Сер. 14. Психология. - 1988. - №1. - С. 23 - 41.
8. Ермолаева М. В. Методы психологической регуляции эмоциональных переживаний в старости // Психология зрелости и старения. - 1999. - №1 (5). - С. 22 - 48.
9. Жданова С. Ю. Психология познания индивидуальности человека - Пермь: Издательство ПГУ, 2005.
10. Жданова С. Ю., Мишланова С. Л. Представления о здоровье в связи с возрастом // «Вектор науки» Тольяттинского государственного университета, Серия: Педагогика, психология. №3(6). 2011. С.202-204.
11. Кон И. С. Дружба. Этико-психологический очерк. СПб.: Питер, 2005.
12. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2005.
13. Краснова О. В. Психология старости и старения. Хрестоматия. М.: academ'a, 2003.
14. Лидерс А. Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании// Психология зрелости и старения. - 2000. - №2. - С. 6 - 11.
15. Малкина-Пых И. Г. Кризисы пожилого возраста. М.: Эксмо, 2005.
16. Марцинковская Т. Д. Особенности психического развития в позднем возрасте// Психология зрелости и ста-

рения. - 1999. - №3. - С. 13 - 17.
17. Мюррей Г. А. Исследование личности, 1938.
18. Филд Д. Социальные связи в старости: результаты Боннского и Берклинского лонгитюдных исследований // Иностранная психология. - 1997. - №8. - С. 52 - 62.
19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности, СПб. Питер Пресс, 1997.
20. Юнг К. Г. Стадии жизни. [Электронный ресурс]: oculus.ru/stat.php?id=51.
21. Автоматический расчет углового преобразования Фишера. [Электронный ресурс]: http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/.

THE REPRESENTATIONS OF FRIENDSHIP IN LATE ADULTHOOD

© 2012

S.U. Zhdanova, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the Department of Psychology of Development
E.D. Fon-Der-Flaass, postgraduate student Department of Development Psychology
Perm State National Research University, Perm (Russia)

Keywords: friendship, late adulthood, representations of friendship.
Annotation: In this article author studies the representations of friendship in late adulthood. Results of the study of scientific literature on this topic and the results of the content analysis of friendship definitions suggest that at late adulthood the role of friendship increases and mutual aid between friends become of a greatest value in this age. Also we can say that the representations of friendship are quite similar in late adulthood and youth.

УДК 51:378.147

ПРИМЕНЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

© 2012

В.И. Хотунов, заведующий отделением компьютерных технологий
Черкасский государственный бизнес-колледж, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: дифференцированный подход, обучение математике.
Аннотация. Рассмотрены особенности использования дифференцированного подхода к изучению теоретического материала в курсе математики старшей школы студентов колледжа.

ВВЕДЕНИЕ

С развитием общества постоянно повышается значение математического образования и математических методов познания мира, более глубокой становится имплементация математических наук в повседневную жизнь. З. Слепкань [1] отмечала, что математическое образование должно быть целостной системой формирования личности, основанной на достижениях в области математики, психологии и педагогики, педагогического опыта учебных заведений, и должно базироваться на принципах гуманизации учебно-воспитательного процесса и гуманитаризации содержания, обеспечивая профильную и уровневую дифференциацию учебного процесса на основе базового объема математического образования. Математические методы сейчас являются мощным инструментом решения прикладных задач, возникающих в профессиональной деятельности специалиста экономической, финансовой, технической и технологической сфер. Доказательством этого является достаточно высокий уровень применения математических знаний в реальной жизни и научных исследованиях, особенно в области информатики и вычислительной техники.

Как отмечается [2], в преподавание того или иного предмета должно осуществляться с учетом особенностей выбранной студентом специальности и характерных требований будущей специальности. Для технических и технологических специальностей математика является профилирующим предметом.

В организации её изучения необходимо учитывать, что ныне математические знания и умения рассматриваются не столько как самоцель, сколько как средство развития личности студентов. Поэтому одной из основных задач методического сопровождения учебного процесса в колледже должна быть переориентация системы обучения на приоритет развивающей функции обучения, обеспечивая при этом формирование у студентов логического и практического мышления на уровне, необходимом для получения соответствующей квалификации по выбранной специальности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что требования к математической подготовке студентов вузов I-II уровней аккредитации периодически претерпевали изменения в соответствии с социально-экономическими изменениями в стране. Вопросами методики обучения математике в вузах I-II уровней аккредитации (училища, техникумы, колледжи) занимались С. А. Алабаргенов, П. Т. Апанасов, Н. Афанасьева, М. Л. Бакланова, М. И. Башмаков, Г. И. Билянин, Я. С. Бродский, И. Валуце, Е. Е. Волянская, Я. В. Галета, Г. Б. Гордейчук, Г. Я. Дутка, Г. Д. Дилигул, О. Е. Корнийчук, В. М. Лейфура, А. Д. Мышкис, Н. Ю. Ищук, А. Л. Павлов, С. П. Параскевич, П. И. Самойленко, Ф. Н. Середюк, А. К. Слипенко, Н. А. Терешин, В. И. Шавальова и другие. Е. Е. Волянская в своем исследовании разработала методическую систему обучения алгебре и началам анализа в профессионально-технических училищах в условиях внедрения образовательного стандарта.

Исследования Г. Б. Гордейчук направлены на обеспечение преемственности изучения естественно-математических дисциплин в системе «средняя общеобразовательная школа – профессионально-техническое учебное заведение».

В. И. Шавальова в своем исследовании сосредотачивает внимание на реализации компетентностного подхода к математической подготовке студентов медицинских колледжей в условиях компьютеризации обучения.

Исследования Г. И. Билянина, Г. Я. Дутки, Т. М. Задорожной, Н. Ю. Ищук, А. Е. Корнейчук сосредоточено вокруг вопросов содержания учебного материала, применения прикладных задач, использовании средств мультимедиа, построения компьютерно-ориентированной методической системы обучения и в целом методике обучения математике в колледжах финансово-экономического профиля.

Цель исследования С. П. Параскевич заключалась в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить использование графических средств обучения алгебре и началам анализа студентов технико-технологических специальностей техникумов и колледжей. Однако, исследований, связанных с разработкой дифференцированного обучения курсу математики старшей школы (МСШ) в колледжах и, в частности, обучения специалистов в области знаний 0501 «Информатика и вычислительная техника», почти нет. Цель статьи – охарактеризиро-

вать основные аспекты методики обучения студентов-первокурсников колледжа в условиях внедрения уровневой и профильной дифференциации в курсе МСШ.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение дифференциации обучения было и остается важной проблемой для педагогической науки. Исследованию методологических аспектов дифференцированного обучения математике посвящено немало работ ученых, методистов и педагогов (М. И. Бурда, Е. Е. Волянская, Г. Д. Глейзер, В. А. Гусев, Г. В. Дорофеев, В. Я. Забранский , Т. В. Крылова, Ю. М. Колягин, В. М. Монахов, Г. И. Саранцев, А. А. Столяр, С. И. Слепкань, Н. А. Тарасенкова и другие).

Как показано в [3], дифференциация обучения – это форма организации учебной деятельности студентов, когда учитываются их склонности, интересы и способности. Выделяют следующие виды дифференциации обучения: внутренняя (уровневая) и внешняя (профильная). Внутренняя (уровневая) дифференциация предполагает такую организацию обучения, при которой студенты, обучающиеся в одной группе и по одной программе и учебнику, имеют возможность усваивать ее на различных уровнях, но не ниже уровня обязательных требований [3]. Внутренняя дифференциация обучения должна быть ориентированной на индивидуальные возможности и способности всех студентов и осуществляться на каждом уроке. По мнению В. А. Гусева [3], внутренняя дифференциация присутствует во всех формах внешней дифференциации, поскольку на уровне профильного обучения также следует учитывать индивидуальность студентов. Поэтому можно считать, что внутренняя дифференциация должна осуществляться на всех этапах учебного процесса.

Организацию внутренней дифференциации обучения курсу МСШ студентов-первокурсников колледжа можно осуществлять как при изучении теоретического материала, так и в процессе решении задач.

Следует отметить, что работе во втором направлении уделяется достаточно внимания, причём и на уровне учебников. Так в новых учебниках по математике для курса старшей школы наборы задач к параграфам делятся на разные уровни сложности. Например, в учебниках Г. П. Бевза и др. [4] задачи делятся на: устные упражнения, задания уровня А и уровня Б, задачи со звездочкой. В учебниках М. И. Бурды и др. [5] градация задач несколько иная, а именно: задачи начального уровня сложности, обозначенные штрихом (такие упражнения предназначаются для тех, кто не уверен, что хорошо понял теоретический материал); номера с кружочком – задачи и упражнения среднего уровня сложности (это те задачи, которые должны научиться решать все студенты для того, чтобы быть в состоянии изучать математику дальше); задания и упражнения достаточного уровня сложности, не имеющие никаких обозначений возле номера задания; задачи и упражнения высокого уровня сложности, отмеченные звездочкой. Проблема же дифференциации при изучении теоретического материала остается на острие методической науки и практики преподавания.

Курс МСШ в колледже изучается студентами области знаний 0501 «Информатика и вычислительная техника» на первом году обучения. По нашему мнению, изучение и усвоение теоретического материала по курсу МСШ будет более эффективным, если оно будет проводиться дифференцированно с учетом индивидуальных особенностей студентов первокурсников.

Поэтому одной из главных задач, стоящих перед преподавателем – является диагностика уровня входных знаний, т.е. уровня знаний по математике по курсу базовой общеобразовательной школы.

Анализ диагностических контрольных работ свидетельствует о том, что, в частности, в этом году, с полным объемом задач не справились 92% студентов, среди них типичные элементарные ошибки допустили 65% студентов, негативную оценку за контрольную работу получили 47% студентов (рис. 1, 2). При этом имеющиеся у первокурсников пробелы в знаниях и большая дисперсия умений и навыков по математике по курсу базовой общеобразовательной школы затрудняют качественное усвоение ими материала текущего обучения.

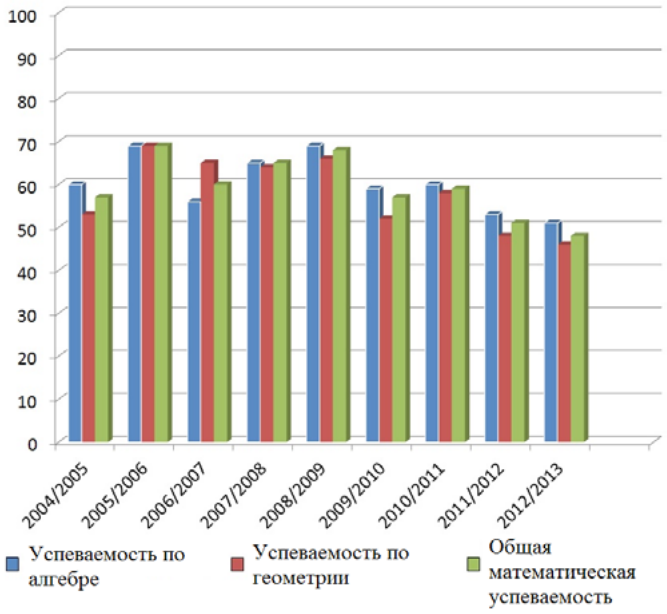


Рис. 1. Уровень успеваемости по математике на начальном этапе

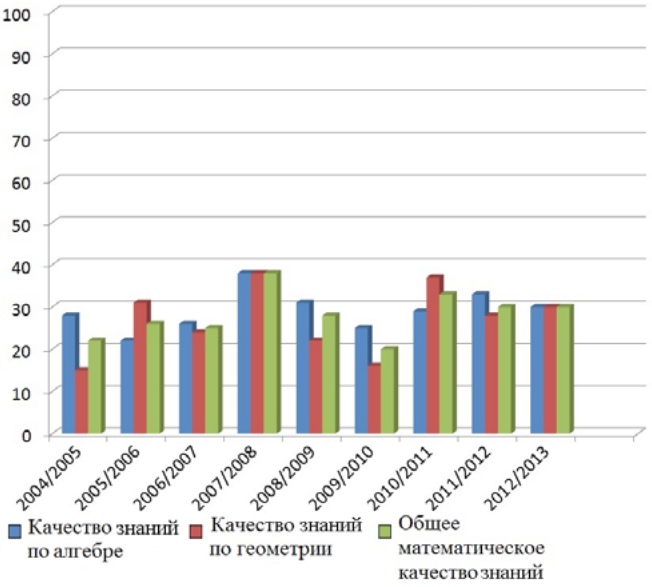


Рис. 2. Уровень качества знаний по математике на начальном этапе

Однако в учебных планах не предусмотрено времени на устранение выявленных пробелов и коррекции знаний по математике у студентов первого курса. Поэтому соответствующая работа часто выносится за пределы аудиторных занятий, то есть на самостоятельную работу студентов. Как показывает практика, такая работа может быть эффективной, но не всегда, так как студенты-первокурсники не умеют правильно и рационально организовать свою самостоятельную работу, а уровень требований к результатам обучения в колледже очень высок.

Сравнивая программы курса МСШ и курса высшей математики для студентов специальности 5.05010201 «Обслуживание компьютерных систем и сетей», приходим к выводу, что некоторые темы в этих курсах совпадают, а отдельные вопросы по этим темам идентичны (рис. 3).



Рис. 3. Сравнение программ курса МСШ и курса высшей математики

По нашему мнению, учитывая существующие повторы в программах, целесообразно несколько переструктурировать курс МСШ. При отборе содержания необходимо придерживаться следующих критериев, которые были установлены нами в ходе проведения эксперимента.

1. Содержание курса МСШ целесообразно формировать дифференцировано, выделяя четыре уровня его освоения (рис. 4).

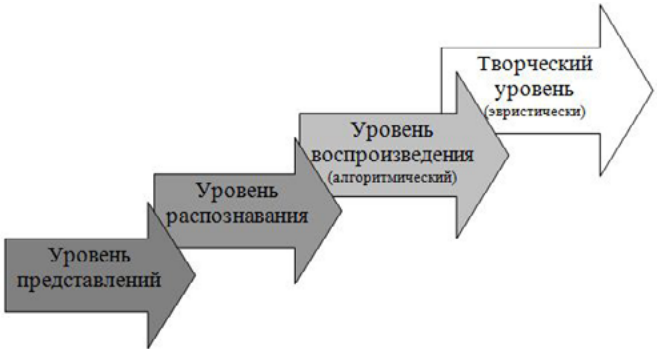


Рис. 4. Уровневая дифференциация курса МСШ

2. Особенность каждого уровня изучения курса МСШ и соответствующие уровни усвоения данного курса определяют способы организации усвоения и их особенности.

3. Чем выше требования к уровню изучения курса МСШ, тем больше времени и усилий необходимо приложить к организации его усвоения студентами, так как усложняется материал и студентам придется приложить больше усилий к его освоению.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Структурирование содержания обучения обусловлено логикой учебной дисциплины, которая, в свою очередь, определяется целями обучения. Цели и содержание учебного материала необходимо продумывать таким образом, чтобы не нарушать логику учебного процесса в целом, а также гарантировать лучшее усвоение учебного материала.

Поэтому, преподавая курс МСШ в колледже студентам области знаний «Информатика и вычислительная техника», необходимо гарантировать выполнение следующих условий. Во-первых, содержание курса МСШ для студентов колледжа должно быть близким к школьному, во-вторых, все темы, содержащиеся в курсе МСШ, должны обеспечивать соответствующий уровень для изучения математических и специальных дисциплин на старших курсах (табл. 1).

Таблица 1

Ориентировочный тематический план изучения курса МСШ

№	Название раздела, темы	Всего	Аудиторные	Самостоятельная работа
1.	Повторение изученного в школе	20	14	6
2.	Функции, их свойства и графики	36	32	4
3.	Тригонометрические функции	34	32	2
4.	Показательная и логарифмическая функции	22	18	4
5.	Производная и ее применение	32	28	4
6.	Интеграл и его применение	24	20	4
7.	Элементы теории вероятностей и математической статистики	16	12	4
8.	Прямые и плоскости в пространстве	18	14	4
9.	Векторы и координаты в пространстве	20	14	4
10.	Геометрические тела и поверхности	24	22	2
11.	Объемы и площади поверхностей геометрических тел	26	24	2
12.	Повторение изученного за год	10	10	-
	ВСЕГО	280	40	40

В разработанной программе содержится весь материал по алгебре и началам анализа и геометрии за курс математики старшей школы (10-11 классы). По количеству часов данная программа соответствует уровню стандарта. Вместе с тем, разбивка часов по темам построена таким образом, что позволяет усвоить ряд тем курса МСШ на уровне, подобном академическому, но в той мере, которая необходима для будущего специалиста в области «Информатика и вычислительная техника».

В содержании (см. табл. 1) нами выделены темы 5-9, которые также будут изучаться в цикле математических дисциплин на 2-4 курсах (высшая математика, элементы теории вероятностей и математической статистики, дискретная математика, компьютерная логика и другие). Изучение отдельных вопросов из этих тем возможно на ознакомительном уровне – уровне представлений о теме, уровне распознавания и уровне воспроизведения. При этом время, которое освобождается, мы предлагаем отводить на первый раздел программы «Повторение изученного в школе», направленного на выявление и устранение пробелов в знаниях студентов-первокурсников по курсу математики базовой общеобразовательной школы. Цель организации такого повторения двойная. Во-первых, нужно устранить пробелы в знаниях, навыках и умениях студентов, имеющих слабую математическую подготовку, во-вторых, – обеспечить сознательное использование базового учебного материала при изучении курса МСШ в колледже.

В предлагаемой программе курса МСШ заложена уровневая дифференциация при усвоении курса, касающаяся не только содержания образования, но и требований к его усвоению (табл. 2).

Таблица 2

Фрагмент программы курса МСШ

№	*Раздел (содержание тематического раздела)*	*Требования к математической подготовке студентов*
3.	Тригонометрические функции. Тригонометрические функции угла и числового аргумента. Радианная мера. Периодичность. Тригонометрические функции и их свойства. Построение графиков тригонометрических функций. Соотношения между тригонометрическими функциями одного аргумента. Тригонометрические функции суммы, разности, половинного и двойного угла. Формулы приведения. Формулы суммы и разности одноименных тригонометрических функций. Понятие обратной функции. Обратные тригонометрические функции. Решение простейших тригонометрических уравнений. Решение простейших тригонометрических неравенств	**На уровне представлений:** использует в работе радианную и градусную меру углов, осуществляет переход от радианной меры к градусной и наоборот; формулирует определение угла поворота, синуса, косинуса, тангенса, котангенса числового аргумента; распознаёт тригонометрические формулы. **На уровне распознавания:** формулирует свойства тригонометрических функций; строит графики тригонометрических функций числового аргумента; формулирует свойства обратных тригонометрических функций и строит их графики; знает формулы соотношения между тригонометрическими функциями одного аргумента, формулы тригонометрических функций суммы и разности аргументов, формулы тригонометрических функций двойного и половинного аргумента, преобразования суммы и разности одноименных тригонометрических функций в произведение, формулы преобразования произведения тригонометрических функций в сумму. **На уровне воспроизведения:** вычисляет значение тригонометрических выражений с помощью тождественных преобразований и вычислительных средств с заданной точностью; выполняет преобразование тригонометрических выражений; строит графики сложных тригонометрических функций и обратных к ним функциям с помощью геометрических преобразований; решает упражнения на применение основных формул тригонометрии к упрощению выражений и вычислений. **На творческом уровне:** доказывает тригонометрические тождества; доказывает тригонометрические формулы, свойства тригонометрических функций и обратных к ним функциям (четность, периодичность, монотонность, непрерывность), строит графики функций, которые сводятся к тригонометрическим; выполняет сложные преобразования тригонометрических выражений.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Предложенный подход к структурированию содержания курса МСШ в колледже позволяет построить дифференцированную методическую систему обучения. С ее помощью обеспечивается гибкость обучения и в определенной степени исчезает эффект перегрузки учебного процесса при усвоении математики, появляется возможность не только для диагностики входящего уровня знаний, но и время на устранение пробелов в знаниях по математике (см. табл. 1). Это, в свою очередь, обеспечивает одно из основных условий обучения – его преемственность. Проанализировав результаты диагностирования (см. рис. 1 и 2), преподаватель может разделить студентов академической группы на определенные подгруппы, предложив каждой из них свою систему задач. Логика раскрытия предмета и каждой темы в таком случае становится более понятной для первокурсников, что создает возможности для сочетания доступности, преемственности и научности при преподавании материала курса МСШ в колледже.

ВЫВОДЫ

На современном этапе развития украинского государства требования к развитию сферы информационных технологий ставят новые задачи по подготовке специалистов в области знаний «Информатика и вычислительная техника» с высоким уровнем общеобразовательной и профессиональной подготовки, интеллектуального развития и моральных качеств, готовых к новым, стремительно меняющимся условиям труда.

Обучение курсу математики старшей школы в вузах I-II уровней аккредитации должно обеспечить не только усвоение студентами образовательной программы, дающей право параллельно с дипломом младшего специалиста получить аттестат об общем среднем образовании, но и создать условия для изучения общетехнических, специальных предметов и прохождения производственных практик, что необходимо для будущей производственной деятельности. Особенности вузов I-II уровней аккредитации требуют такого структурирования учебного материала, которое обеспечит на начальном этапе обучения основательное повторение правил действий над числами различных числовых множеств, основных видов тождественных преобразований целых и рациональных выражений, решения линейных, квадратных, рациональных уравнений, и текстовых задач с помощью уравнений, свойств и графиков функций, предусмотренных программой. Только такое предварительное повторение обеспечит фундамент для сознательного усвоения курса математики старшей школы в условиях внедрения уровневой и профильной дифференциации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – 2-е вид., доп. і переробл. – Київ : Вища шк., 2006. – 582 с. : іл.

2. Білянін Г. І., Швець В. О. Теорія і практика начання математики в фінансово-економічних коледжах . навч. метод. Посіб. / Черемош : Вижниця, 2011. – 212 с.

3. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике / В. А. Гусев. - М.: ООО «Издательство «Вербум-М»,«Издательский центр «Академия», 2003. - 432 с.

4. Бевз Г. П. Математика : 11 кл. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. : рівень стандарту / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз. – К. : Генеза, 2011. – 320 с. : іл. – Бібліогр. : с. 294.

5. М. І. Бурда, Т. В. Колесник, Ю. І. Мальований, Н. А. Тарасенкова. Математика: Підруч. для 10 класу загальноосвіт. навч. закл. Рівень стандарту. – К.: Зодіак-ЕКО, 2010. – 288 с.: іл.

APPLICATION OF DIFFERENTIATED TEACHING IN MATHEMATICS COURSES HIGH SCHOOL STUDENTS COLLEGE

© 2012

V.I. Khotunov, dean of the faculty of computer technology
Cherkasy State Business-college, Cherkasy (Ukraine)

Key words: differentiated approach, teaching of math.

Annotation: Features of application of differentiated approach to teaching of a theoretical material in mathematics courses high school students College.

УДК 378.145

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

© 2012

Л.В. Хохоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственныйуниверситет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: самостоятельная работа, высшее образование, образовательные технологии, информационные технологии.

Аннотация: Организация самостоятельной работы студентов - сложный и многомерный процесс, который включает в себя и формирование мотивации, профессиональной позиции будущего специалиста, и органичное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержания учебных дисциплин, и интеграцию самостоятельной работы студентов с опытом использования современных педагогических технологий, и выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы.

Среди сложившихся форм и методов обучения студентов в вузе все большее значение приобретает самостоятельная работа.

Важнейшим средством, обеспечивающим практическую направленность обучения и формирования академических компетенций, является самостоятельная работа студентов, которая среди сложившихся форм и методов обучения студентов в вузе приобретает все большее значение. Вузовская практика подтверждает, что только знания, добытые самостоятельным трудом, делают выпускника продуктивно мыслящим специалистом, способным творчески решать профессиональные задачи, уверенно отстаивать свои позиции.

Сущность самостоятельного обучения определяется в дидактике как способность человека без посторонней помощи приобретать информацию из разных источников. Ни один образ не формируется у человека без самостоятельных познавательных действий. Наибольший успех в учении достигается тогда, когда обучающийся ориентируется на самостоятельное выполнение предварительно отобранных интеллектуальных операций.

Самостоятельная работа студентов (СРС) является одним из эффективных средств развития и активизации творческой деятельности студентов. Ее можно рассматривать как главный резерв повышения качества подготовки специалистов [3, с. 134].

Как форма организации учебного процесса самостоятельная работа студентов представляет собой целенаправленную систематическую деятельность по приобретению знаний, осуществляемую вне аудитории.

При выполнении самостоятельных заданий большое значение имеют такие два фактора, как наличие у слушателей элементарных навыков самостоятельной учебной деятельности и создание обстановки «вынужденной самостоятельности». Такие навыки формируются в ходе лекций, практических занятий, внеаудиторной работы, когда преподаватель дает специальные задания (это и предварительное планирование своего ответа, определение главного в лекции, сопоставление тех или иных явлений, доказательство определенной точки зрения и т.д.).

Самостоятельная работа предполагает выполнение различного рода заданий, предлагаемых преподавателем. Выполнение данных заданий должно раскрывать объем программного материала, не нашедшего освещения (или малоосвещенного) на лекционных и семинарских занятиях.

Подготовка осуществляется при непосредственном консультировании преподавателя, что не исключает элементов творчества со стороны студентов [9, с. 64].

Содержание самостоятельной работы студентов составляют разнообразные типы учебных, производственных и исследовательских заданий, выполняемых ими под руководством преподавателя (или компьютерной обучающей программы). Традиционная цель самостоятельной работы — усвоение знаний, приобретение умений и навыков, опыта творческой и научно-информационной деятельности, выработка индивидуального стиля деятельности.

Анализ литературы, практического опыта позволил выделить различные подходы к методике организации самостоятельной работы студентов. Эффективность самостоятельной работы зависит, прежде всего, от понимания ее сущности и определения места среди других форм учебной работы в вузе. К сожалению, и в этом вопросе нет единого подхода. Одни специалисты рассматривают самостоятельную работу как восприятие и самостоятельное осмысление студентами сообщаемой преподавателями информации. Другие пытаются раскрыть сущность феномена только по внешним признакам. Третьи — выделяют такие признаки самостоятельной работы, как самостоятельное приобретение и глубокое осмысление новых знаний, установление самими студентами ритма работы и дозировки времени на изучение поставленных вопросов.

Самостоятельную работу, можно считать формой обучения, но поскольку она позволяет формировать необходимые студенту учебные умения и навыки, ее можно рассматривать и как средство обучения.

Под самостоятельной работой студентов мы понимаем такую деятельность, которая направлена на решение познавательных задач по овладению базовыми и специальными компетенциями посредством выполнения конкретных учебных заданий под руководством преподавателя. Данное определение позволяет утверждать, что уровень усвоения учебного материала, формирование компетенций во многом зависят от того, как построить процесс обучения, с помощью каких методов вовлекать студентов в самостоятельную работу.

Сущность самостоятельной работы заключается в наличии специально организованной деятельности студентов; наличии результата деятельности; наличии технологии процесса учения. Эти параметры позволяют определять самостоятельную работу как специально организованную систематическую учебную деятельность, основанную на определенной технологии процесса учения и направленную на развитие познавательной и творческой активности личности.

В качестве признаков самостоятельной работы студентов выделим следующие: наличие познавательной или практической задачи, проблемного вопроса, особого времени на их выполнение; проявление умственного напряжения для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия; проявление сознательности, самостоятельности и активности студентов в процессе решения поставленных задач; осуществление управления и самоуправления самостоятельной, познавательной и практической деятельностью студента. Таким образом, ядром самостоятельной работы является познавательная или проблемная задача, которая обуславливает весь ее процесс.

В педагогической литературе выделяют четыре уровня самостоятельной деятельности обучающихся: 1) копирующие действия; 2) репродуктивная деятельность; 3) продуктивная деятельность; 4) самостоятельная деятельность.

В соответствии с уровнями самостоятельной деятельности студентов обычно выделяются и четыре типа самостоятельной работы: 1) воспроизводящие по образцу; 2) реконструктивные самостоятельные работы (учат анали-

зировать события, явления, факты, способствуют развитию внутренних мотивов к познанию); 3) вариативные - формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца; 4) творческие, являющиеся венцом системы самостоятельной деятельности студента.

Переориентация образовательной парадигмы на развитие личностных качеств специалиста-профессионала требует изменения цели самостоятельной работы как формы организации учебно-воспитательного процесса. Такой целью должно стать развитие творческого мышления будущего специалиста, его внутренней и внешней самоорганизации, активно-преобразующего отношения к получаемой информации.

В зависимости от конкретных учебных задач, которые должны быть решены в процессе самостоятельной работы, содержательная наполняемость, продолжительность отдельных этапов изменяются. Однако присутствие их в структуре процесса обязательно. Это помогает будущему специалисту осознать себя не только потребителем готового знания, но и его интерпретатором, распространителем нового знания.

Основным элементом самостоятельной работы является познавательная задача (задание).

Учебная задача представляет собой сформированное задание, направленное на поиск новых знаний, требующее решения в ходе наблюдения, опытов, изучения литературы и других видов познавательной деятельности. Как дидактическая единица, учебная задача обладает рядом функциональных признаков: - является предметом познавательной деятельности; - содержит в себе движущее противоречие между данным и искомым; - включает все звенья познавательной деятельности: постановку цели, мотивацию, выбор рациональных путей решения, подбор способов действий и средств их выполнения, получение результата, его анализ; - выступает средством логической и психологической организации учебного материала; - интегрирует процессы усвоения знаний и формирования опыта деятельности, что необходимо для овладения компетенциями.

СРС в процессе научно-информационной деятельности направлена на развитие интеллектуально-логических способностей (формирование умений анализировать, сравнивать, обобщать, выделять главное, объяснять, доказывать, обосновывать, излагать, систематизировать, классифицировать, моделировать); интеллектуально-эвристических способностей (умений генерировать идеи, воображения, ассоциативности мышления, видение противоречий; умений ставить задачу, выдвигать гипотезу) и способности письменно выражать свои мысли, лаконизировать их, описывать, оформлять результаты научного исследования.

Немаловажную роль в подготовке будущего специалиста играет научная деятельность, которая не только упорядочивает и углубляет знания, полученные в процессе выполнения учебной работы, но и помогает актироваться ко многим формам учебной деятельности. Научная работа в отличие от учебной, заключающейся в основном усвоении знаний, относительно которых выработано относительное единство мнений, связана с разработкой проблем научного характера. Под проблемой понимается сложный теоретический или практический вопрос, противоречивая ситуация, которые требуют изучения и разрешения. Чаще всего научно-исследовательская работа студента (НИРС) складывается из следующих направлений: - участие в научных проблемных группах (научных кружках, обществах); - публикация научных статей; - участие в научных конференциях; - участие в научных конкурсах.

Нелишне помнить, что активность, проявленная при выполнении научной (впрочем, как и любой другой социально полезной) работы, всегда поощряется как преподавательским коллективом, так и администрацией высшего учебного заведения, не говоря уже об особом удовольствии, получаемом творческой личностью в процессе научной деятельности.

Рассмотренные приемы, способы, правила учебной и научной познавательной деятельности позволяют студентам существенно повышать, качество самостоятельной работы, успешно осваивать программу обучения в университете. Но эффективность используемой техники и методики самостоятельной работы в решающей степени зависит от определенных личностных качеств студента.

Организация самостоятельной работы студентов - сложный и многомерный процесс, который включает в себя и формирование мотивации, профессиональной позиции будущего специалиста, и органичное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержания учебных дисциплин, и интеграцию самостоятельной работы студентов с опытом использования современных педагогических технологий, и выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы.

Обсуждение проблем организации самостоятельной работы — это поиск взаимопонимания разных поколений, это установление связей между свободой и ответственностью, это согласование стремлений преподавателей и интересов студентов, это построение «образовательной встречи», в которой формируется самостоятельность как главная цель образования, как особое качество профессионального сознания будущего специалиста.

Важнейшей составляющей в процессе модернизации высшей профессиональной школы является актуализация самостоятельной работы студентов. СРС осуществляется в учебно-познавательной, научно- исследовательской и научно-информационной деятельности.

Самостоятельная работа студентов реализуется в учебное и внеучебное время. Отличительная особенность СРС заключается не в том, что студент работает без помощи преподавателя, а в том, что он самостоятельно управляет собственной деятельностью.

СРС в учебной деятельности связана с усвоением знаний, накоплением индивидуального опыта применения знаний на практике. Как показывает опыт, чаще всего студентам для самостоятельной деятельности предлагаются работа с учебной литературой, ответы на вопросы, выполнение заданий к аудиторным занятиям. Однако сами студенты испытывают желание проявить себя в подготовке дидактических средств: раздаточных материалов, таблиц, рисунков, аудио-видео материалов, компьютерных программ.

Высшей формой СРС является научно-исследовательская работа студентов (НИРС).

Мотивация к самостоятельной научно-исследовательской деятельности у студентов будет значительно выше, если эта работа организована в контексте будущей профессиональной деятельности, если результаты этой работы могут быть востребованы потребителем (то есть теми, для кого она предназначалась), если проделанная работа получает своевременную и положительную оценку. Необходимо помнить, что главным движущим мотивом к исследовательской работе у студента является потребность в достижении значительного успеха. Вот почему очень важно своевременно и адекватно оценить этот успех.

Важным средством повышения качества НИРС является привлечение студентов к научным исследованиям, проводимым в рамках деятельности научных школ, научных центров, лабораторий, что создает условия для индивидуализации научной деятельности студентов, преподавателей.

Интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности заключается в развитии когнитивных структур, в формировании умений и навыков мыслительной деятельности, т.е. развитии таких приемов, как анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, систематизация, моделирование и др. Приобщение к научной деятельности формирует устойчивые навыки, готовность к работе с монографиями, авторефератами, статьями, справочной литературой.

Особенно актуальной является задача подготовки студентов к работе в научно-информационной среде. Это

связано с формированием компьютерной компетентности - готовности работать с базовыми программами. Самостоятельная работа в информационной среде - это еще и работа по созданию оригинального вторичного документа: классификатора, таблицы, реферата, обзора, дайджеста, аналитической справки, аннотации и т.д.

Все это требует сформированности интеллектуальных компетенций: понимание и знание путей, способов развертывания логических моделей, конструкций; наличие словарного запаса (достаточное владение понятиями), умение ставить тезис, находить аргументацию, делать логически правильные и адекватные выводы, владение грамматической структурой и стилем научной речи [9].

Таким образом, главным смыслом и результатом СРС является развитие интеллектуально-логических способностей и способности с помощью текста выражать свои мысли, описывать и оформлять результаты учебной и исследовательской работы.

Стимулирование работы студента - это особый, сложный вопрос, связанный с развитием мотивов учения. Психологами доказано, что соотношение мотива и цели образует смысл учения. Если цели самостоятельной работы соотнесены с мотивами студентов, то она приобретает для них личностный смысл. Знание и учет основных мотивов - одно из основных условий обеспечения успешности самостоятельной работы студентов.

Мотивы учения тесно связаны с целями, которые ставит перед собой студент. Чтобы развивать положительное отношение к самостоятельной работе в избранной профессии, следует разъяснять цели на каждом этапе и по каждому предмету, в каждом виде самостоятельной работы указывать конкретные пути их достижения, следить за принятием этих целей студентами, при этом стремиться к совместному с ними целеполаганию.

Без интереса к изучаемой дисциплине студент самостоятельно работать не будет. Уровень самостоятельности и уровень интереса к предмету чаще всего совпадают. Источников развития интереса много. Прежде всего, они находятся в том материале, на котором строится занятие со студентами. Материал значительной новизны, вбирающий последние научные достижения, связанный с практикой, с будущей профессией, содержащий исторические сведения, построенный на проблемности, на противоречиях и противоположностях, вызывает интерес обучаемых. Другими источниками развития интереса являются сам процесс самостоятельной работы и методически грамотная организация познавательной деятельности. Причиной снижения интереса к дисциплине может явиться даже преобладание в лекциях элемента информативности, в ущерб проблемности. Повествовательно-положительная форма постановки вопросов в планах семинарских занятий, в других заданиях не развивает активной мысли. Преобладание монолога над диалогом, обсуждением, дискуссией ведет к подавлению желания думать, спорить, задавать вопросы.

Наличие умений целеполагания является показателем зрелости мотивационной сферы. Все, что связано с целеобразованием, — оценка условий, анализ своих возможностей, сравнение разных целей, сопоставление целей и достигнутых результатов - способствует развитию как самостоятельности, так и интереса студента [10]. Итак, в многоуровневой системе профессионального высшего образования методически осмысленное руководство самостоятельной учебной деятельностью студентов направлено на стимулирование свободного выбора студентами предметного содержания и уровня самостоятельной деятельности, определение ее смысла, на развитие творческого потенциала студента, на обеспечение условий для личностной самореализации.

Современный студент проявляет больший интерес к интерактивным технологиям обучения. Отказ от директивного обучения и директивности в отношениях со студентами предполагает предоставление им большей самостоятельности, возможностей большего выбора курсов и спецкурсов, форм контроля. Учитывать эти потребности студентов - значит, заботиться о привлекательности формы подачи знаний, ее обновлении, налаживать отношения сотрудничества.

Мотивация студента к исследовательской и научно-информационной деятельности осуществляется путем разъяснения возможностей для успешной профессиональной карьеры преподавателя, ученого, раскрытия особенностей творческого труда и его значения для профессиональной самореализации человека, обретения смысла жизни, сохранения нравственного здоровья личности.

Разнообразные приемы и методы контроля СРС должны быть объединены в систему, которая ориентируется на начальное звено - целевые установки и систему познавательных заданий. Чтобы быть эффективным, контроль должен быть непрерывным и целенаправленным.

Развитие новых информационных технологий привлекает внимание к углубленному анализу преимуществ и недостатков их использования в учебном процессе. Вопрос об использовании достижений информатики в социально-гуманитарных исследованиях и преподавании соответствующих дисциплин не нов.

Однако в последнее время данная проблема привлекает особое внимание. На различных конференциях и в специальной литературе ученые, преподаватели, социологи выясняют, какие конкретные цели и задачи можно ставить при использовании информационных технологий в преподавании тех или иных гуманитарных дисциплин, как относятся сами преподаватели к данному уникальному инструменту и как они могут способствовать совершенствованию процесса обучения [10; 11].

По сравнению с лекцией или семинаром, информационные технологии более демократичны. Они позволяют охватить большее количество студентов. Студент имеет возможность вернуться к любому месту текста, проиграть заново ситуацию, просмотреть результаты тестов и проанализировать их.

В рамках информационно-технологического обеспечения технология обучения рассматривается не только как процесс или результат его проектирования (описание, модель), но и как специфическое средство, своеобразный «инструмент» в руках педагога, позволяющий ему организовать учебный процесс на технологическом уровне.

Таким образом, в данном случае технология обучения выполняет связующую функцию, т.е. является стержнем, вокруг которого формируется необходимая информационная среда, способствующая активному педагогическому взаимодействию преподавателя и обучающихся.

Все это говорит о том, что компьютерные технологии и, прежде всего, Интернет, - не просто еще одно техническое средство обучения, а качественно новая технология обучения. Компьютерные технологии являются средством, позволяющим существенно расширить творческий потенциал, повысить производительность в самом широком смысле слова и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины. Приобретается умение учиться самому.

Во всем мире растет понимание того, что на наших глазах возникает новая информационная культура. Важное место в этом процессе принадлежит и преподавателям социально-гуманитарных дисциплин.

Внедрение в учебный процесс информационных технологий сопровождается увеличением объемов самостоятельной работы студентов. Это, в свою очередь, требует организации постоянной поддержки учебного процесса со стороны преподавателей. В традиционной педагогике при очном обучении самостоятельная работа студентов включает в себя чаще всего лишь самостоятельную работу с литературой. С использованием информационных технологий возможности организации самостоятельной работы студентов расширяются.

Самостоятельная работа с исследовательской и учебной литературой, изданной на бумажных носителях, сохраняется как важное звено самостоятельной работы студентов в целом, но ее основу теперь составляет само-

стоятельная работа с обучающими программами, с тестирующими системами, с информационными базами данных[13]. По существу, все известные виды электронных изданий могут служить основой для организации самостоятельной работы студентов, наиболее эффективными из них являются мультимедийные издания.

Использование информационных технологий в учебном процессе позволяет изменить характер учебно-познавательной деятельности студентов, активизировать самостоятельную работу студентов с различными электронными средствами учебного назначения. Наиболее эффективно применение информационных технологий для отработки навыков и умений, необходимых для профессиональной подготовки.

Применение в учебном процессе информационных технологий приводит к сокращению объемов и одновременному усложнению деятельности преподавателя по сопровождению учебного процесса. Так, например, для усвоения теоретического лекционного материала используются не только аудиторные занятия, но и созданная система педагогической поддержки, включающая консультирование, осуществление текущего контроля, проведение компьютерного тестирования, работу с учебно-методическими материалами.

Проанализировав всё вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что при использовании в воспитательно-образовательном процессе информационных технологий возрастает объем и расширяются организационные формы самостоятельной работы студентов. Реально именно увеличение доли самостоятельной работы студентов приводит к уменьшению нагрузки преподавателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие. - Екатеринбург: Деловая книга, 1996. — 324 с.
2. Вербицкий А.А. Активизация обучения в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высш. школа, 1991. - 204 с.
3. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов. // Высшее образование в России. - N26, 2004. - С. 160-163 .
4. Дворецкий С., Пучков П. Формирование проектной культуры. //Высш. образование в России. - 2003. - №4. - С. 15-22 .
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Лотос, 2003. - 384 с.
6. Ильин Г. Проективное образование и становление личности // Высш. образование в России. - 2001. - №4. - С. 85 - 92.
7. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения. // Высш. образование в России. - 2004. - .№ 12. - С. 105-108.
8. Косов Г.В., Суменко Л.В. Основы методики преподавания в высшей школе: учебное пособие. Ставрополь: Из-во Ставропольского института имени В.Д.Чурсина, 2001. - 64 с.
9. Коновалова Е.Ю. Формирование умений учебного чтения в вузе: речеведческие аспекты // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 329-330.
10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вектор науки ТГУ. №4. С. 200-209.
11. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. 4(18). С. 504-510.
12. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 48-51.
13. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В., Пустовалова В.Г. Организация самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 87-90.

ROLE OF INDEPENDENT WORK IN THE FORMATION OF ACADEMIC COMPETENCE

© 2012

L.V. Hohoeva, candidate of pedagogical sciences associate professor of the department of pedagogy and psychology
North Ossetian State University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: independent work, higher education, educational technology and information technology.

Annotation: The organization of independent work of students - a complex and multidimensional process that includes the formation of motivation, professional position of the future specialist and organic inclusion of independent work in the process of developing the content of academic disciplines, and the integration of independent work of students with experience in the use of modern educational technology, and choice of forms of control over the results of independent work.

УДК 159.922

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

© 2012

Т.Н. Чекмарева, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Братский государственный университет, Братск (Россия)

Ключевые слова: толерантность; принятие; толерантность как профессионально важное качество; классификация видов толерантности; систематизация подходов к изучению феномена «толерантность».

Аннотация: Вскрыты проблемы и противоречия развития толерантности будущего педагога в системе высшего профессионального образования. Впервые представлены в психологии: классификация видов толерантности; систематизация подходов к изучению феномена «толерантность». Дан авторский вариант этапов и уровней развития толерантности.

Актуальность исследования. Тема толерантности в образовании – явление новое, изучается последнее десятилетие. В трудах зарубежных (Г.У. Оллпорт, Б.Э. Риэрдон) и отечественных (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, С.К. Бондырева, Б.С. Гершунский, П.Ф. Комогоров, Д.А. Леонтьев и др.) исследователей, терпимость, толерантность для образовательной политики показана основой системы предопределяющей стратегические приоритеты многоплановой образовательной деятельности в XXI веке, компонентом жизненной позиции *зрелой личности*. В реформах Российского образования через призму гуманистической концепции и этики ненасилия, вскрыты аспекты толерантного ненасильственного взаимодействия. В реализации декларируемого подхода важная роль отведена личности педагога – носителя здорового, конструктивного начала и тех профессиональных качеств, какие соответствуют требованиям социальных преобразований. Толерантность педагога приобретает особое значение, это: компонент профессиональной пригодности – *профессионально важное качество* (далее ПВК); профессиональная необходимость – качество личности, отражающее личностно-индивидуальные Смыслы и Ценности субъекта;

норма социального действия субъектов образовательного пространства [6].

Негативные педагогические явления в образовательном пространстве, можно рассматривать следствием недостаточности, либо отсутствия толерантности у отдельных субъектов профессиональной образовательной деятельности. В таких условиях, толерантность в системе образования – объективная потребность; развитие толерантности как ПВК педагога – острая необходимость. Данный подход становится не только актуальным, но и принципиальным для педагогики и образовательной политики государства [6], [7].

Смысл и значение развития толерантности как ПВК видим в том, что педагог в таких условиях имеет возможность решать успешно профессиональные задачи, главная из которых – создание условий для самовыражения и самореализации ученика, сохранение и развитие индивидуальности каждого растущего человека. В основе толерантности педагога лежит не столько терпимость, а уважение, открытость; гибкость; способность к диалогу; готовность к безусловному принятию себя и Другого. По мнению А.Г. Асмолова, С.Л. Братченко, Е.Ю. Клепцовой, Д.А. Леонтьева – это и является проявлением подлинной толерантности. Толерантность по своей сути и означает: «антагонизм, оценочность, непринятие, отрицание, негативные эмоции преобразуются в *уважение*, *принятие*, *понимание*» [3, с.159]. Следовательно, толерантность педагога – это конкретная форма поведения в конкретных ситуациях. Так рождается необходимость воспитания нового типа личности педагога: человек – обладающий культурой толерантности, профессионал – носитель толерантности, как ПВК.

Анализ теории и практика показывает: толерантность, как внутреннее качество, «выращивается» самим субъектом личностного развития; в основе лежит процесс изменения себя, своих стереотипов, сознания; путь к толерантности – огромный интеллектуальный и эмоциональный труд, длительный во времени процесс, психическое напряжение. Толерантность не может быть гарантирована знаниями, умениями, набором «психических черт», а как ПВК, актуализируется личным выбором субъекта – индивидуальная ценностная ориентация: «во имя чего, ради чего я действую толерантно, какие ценности я отстаиваю и каков для меня в этом смысл?!» [1, с.105]. В итоге, *стать толерантным педагогом, значит* научиться *принимать* Другого, значит воплощать в жизнь главную задачу образования: сохранять, быть готовым поддерживать и желать развивать индивидуальность ученика, признавая многообразия; создавать условия для самовыражения и самореализации ученика, уходя от шаблонов в оценке себя, других и межличностных отношений.

Проблемы и противоречия развития толерантности как ПВК будущего педагога. Научную актуальность проблемы определяет отсутствие концепции психологии толерантности в педагогической профессии. Нет и полноценных исходных оснований для ее разработки [4]. В контексте методологии педагогической профессии, значимой проблемой толерантность ранее не выдвигалась. Поэтому как характеристика или структурная единица профессиональных качеств педагога изучена поверхностно.

Наряду с ценными разработками в области педагогики и психологии толерантности, существует ряд недостатков. Это делает данную область не только актуальной, но и сложной для изучения. Недостатки обнаруживаются в следующем: понятие «толерантность» трактуется многогранно, неоднозначно, что обуславливает отсутствие конкретики понятия; поверхностно изучено «внутриличностное содержание феномена толерантности, без понимания которого… трудно ожидать создания адекватных и эффективных педагогических стратегий» [1, с. 104]; нет единого осознания природы толерантного/интолерантного поведения; нет теоретико-методологического единства в понимании критериев выявления проявлений толерантности личности; поверхностно определены процессы и технологии развития толерантности в структуре ПВК педагога [7].

Изучив психолого-педагогические основы феномена «толерантность», а через это особенности толерантности педагога, получим возможность:

- определить специфику в педагогическом взаимодействии и границы синонимичных, но не тождественных понятий: терпимость, толерантность;
- сформулировать единое понимание сущности и роли феномена «толерантность – профессионально важное качество педагога»;
- актуализировать аксиологический смысл [3] проблемы развития толерантности у педагога как индивидуальной ценностной ориентации;
- выявить базовые компоненты, этапы и уровни развития толерантности, в частности как ПВК педагога;
- моделировать психолого-педагогические технологии развития толерантности как ПВК, и формировать представления об этом конструкте в контексте профессиональной подготовки студентов по педагогическим специальностям.

Это обусловливает проведение подготовки специалистов по педагогическому профилю, отличное от того, каким еще несколько лет назад обладали выпускники [2], [5], [7]. Ориентирована подготовка должна быть на деятельность в духе *толерантности,* и развитие будущего выпускника как *зрелой личности* [7], Изменения касаются «усиления личностной подготовки студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности» [5, с. 218]. Подход к образованию для обучающегося должен стать ситуацией «пробуждения собственных сил и способностей», его «инициирование на один из собственных путей развития», превращение «в открытую гармоничную творческую систему». «Характерными особенностями… становятся творчество, толерантность и фундаментальный оптимизм, обусловленные открытостью к миру» [2, с. 39-40].

Решение проблемы развития толерантности как ПВК будущего педагога в системе ВПО сопряжено с наличием целого ряда **противоречий**:

1) *объективной потребностью общества* – развитие профессиональной культуры, гражданской позиции, базирующейся на гуманных ценностях и *реальным состоянием подготовки* – формирование профессионально функциональной готовности выпускника, соответствующей требованиям ГОСТа;

2) *наличием социального заказа* – развитие толерантности как профессионального качества педагога, и *недостаточным уровнем научной разработанности* темы заказа, отсутствием ориентированности педагогического ВПО на развитие индивидуально-личностных и профессиональных качеств выпускника;

3) *актуальными задачами в подготовке молодежи* способной и готовой

строить взаимоотношения в поликультурной среде на основе понимания, признания и принятия многообразия бытия, и *системой традиционных подходов и методов воспитания личности* студента;

4) *объективной потребностью изучить толерантность* в составе ПВК педагога, и той *реальностью*, при которой само *понятие «толерантность» неоднозначно трактуется* в психолого-педагогической теории и практике.

Анализируя нормативно-государственные документы качества и подготовки в системе высшего профессионального педагогического образования (далее ВПО), делаем вывод: толерантность, будучи эпохальной задачей педагогической науки, становится актуальным направлением научных исследований в системе ВПО; однако в учебных программах подготовки специалистов феномен «толерантность» отсутствует; проблема состоит в том, что развитие нового типа личности педагога – «толерантная», невозможно без революционных изменений в системе профессионального педагогического образования [4]; [5].

Пути решения проблем и противоречий развития

толерантности как ПВК педагога. На первом этапе необходимо: уточнить смысловое содержание понятия «толерантность» в психологии; обобщить имеющийся опыт исследований толерантности как ПВК педагога; выявить возможности развития толерантности будущего педагога в системе ВПО.

Анализ общенаучных основ феномена «толерантность» показал: к заявленной выше теме нет возможности четко определить тот подход, либо категорию, в рамках которых, изучить толерантность как ПВК педагога, являлось бы методологически объективным, оправданно верным решением, имеющим конкретные границы.

Сегодня существует то многообразие психологических прикладных тематик, где феномен «толерантность» изучают: в системе представлений человека о себе и образа Другого; общественной ценностью и компонентом ценностно-смысловой сферы личности; культура человека и уровень его сознания; принцип взаимоотношений: социальных, межэтнических, межличностных; психологическая устойчивость: к манипуляции, деструкции, к конфликтам; неотъемлемый показатель профессионализма; ценностно-целевой приоритет образования и пр. [6]. Данное многообразие и неоднозначность, скорее и определяет проблему отсутствия единства взглядов на критерии толерантности личности, внутриличностное содержание и природу толерантного поведения.

Осознавая ход дальнейшего исследования, осуществим комплексный анализ имеющихся подходов к феномену «толерантность». По результатам нами представлена «*Систематизация подходов к изучению феномена «толерантность» в психологии*» (табл. 1) (сокращенный вариант).

Таблица 1

Систематизация подходов к изучению феномена «толерантность» в психологии

1 группа подходов **ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ПРОЦЕСС И/ИЛИ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА** *(«способность переносить»)*			2 группа подходов **ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ЛИЧНОСТНАЯ ЦЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА** *(личностно-индивидуальные цели, Ценности и Смыслы человека)*		
Существенные признаки сходства научных подходов и идей к изучению многогранного феномена «толерантность» в психологии:					
Рассматривают *формирование* толерантности в результате *воздействия:*			Рассматривают *становление* толерантности в процессе *развития:*		
1 подгруппа подходов	2 подгруппа подходов	3 подгруппа подходов	1 подгруппа подходов	2 подгруппа подходов	3 подгруппа подходов
Возникновение, развитие и течение толерантности как поведенческой особенности и реакции организма			*Возникновение и становление толерантности как личностно-индивидуального Смысла, Ценности и целей человека*		
в определенных средовых условиях	*в результате воздействия на организм химических элементов*	*в результате воздействия средовых психологических факторов*	*в результате развития культуры сознания личности («личностные проявления»)*	*в результате развития гуманистических ценностей личности*	*в результате развития отношений* **(либо толерантные взаимоотношения; синоним – межличностная толерантность)**
Толерантность в данных подгруппах рассматривают как:			Толерантность в данных подгруппах рассматривают как:		
естественный адаптационный процесс организма в среде	«иммунологическое состояние организма в ответ на антиген»; как психическая и/или физическая зависимости	специальная система стабилизации личности; психологическая устойчивость	личностная характеристика; внутренняя установка; мировоззренческая позиция в направленности личности; норма поведения или действие; профессионально важное качество (ПВК, ПЗПК)	гуманистическая ценность личности, свободный и ответственный выбор человеком «ценностного толерантного отношения к жизни»	отношение, как взаимное влияние друг на друга

Соответственно установленным признаками сходства и различия к множеству, определены две основные *группы* возможного и допустимого распределения подходов к изучению многогранного феномена (I группа: *Толерантность – процесс и/или состояние организма* («способность переносить»); II группа: *Толерантность – личностная ценность человека* («личностно-индивидуальные Смыслы и Ценности человека»), в которых установлены *подгруппы*.

Для психологии систематизированный перечень подходов, определенно, имеет практическое значение: способствует решению проблемы отсутствия единства в понимании критериев выявления толерантности; обеспечивает структурирование представлений о толерантности в двух, как наиболее четко выраженных *группах*; дает возможность конкретизировать и определить место толерантности как профессионального качества педагога в огромном арсенале уже существующих современных подходов, а именно, – в структуре личностных Ценностей и Смыслов человека, как «безусловное принятие» [1] кого-либо. Подтверждаем возможность изучить заявленную тему в рамках экзистенциально-гуманистического, аксиологического и компетентностного подходов. Задача состоит в том, чтобы во всем разнообразии моделей толерантности исходить из интерпретации ее как универсальной *ценности* [1], [3], [4], [8].

Изучив генезис и психолого-педагогические основы феномена, следует различать обыденные(житейские) и собственно научные определения толерантности. Однако, в современной психологической литературе провести данное различение крайне затруднительно. Достаточно привести лишь некоторые определения толерантности, это: ценность; принятие иных; дружелюбие; антипод агрессивности; способность выслушивать, различные точки зрения; стремление к согласию; уважение; гармония в многообразии; добродетель и пр. В группе *психолого-педагогических* работ научное определение феномена менее размыто, т.к. воспитательно-образовательная работа предполагает конкретику знания что такое толерантность, ее характеристики [6]. Все эти условные определения могут служить в равной степени как обыденными, так и научными дефинициями феномена «толерантность». Так возникает необходимость однозначности понимания сути и специфики феномена и соответствующих субъект-субъектных отношений как в личностном, так и профессиональном плане.

В психологии всю широту многообразного понятия «толерантность» можно выразить в *видовом* контексте её представленности: от врожденной, естественной, свойственной маленькому ребенку, до социально формирующейся. Исходя из этого, нами представлена «Классификация видов толерантности в психологии» (табл. 2), (сокращенный вариант). По установленным признаками сходства и различия к множеству, определены две основные классификационные *группы* возможного и допустимого распределения видов толерантности, в ко-

торых установлены *подгруппы:* I группа: *Толерантность – процесс и/или состояние организма «способность переносить»*: 1 подгруппа - *Толерантность – естественная способность*; 2 - *Толерантность – специальная система стабилизации личности*; II группа: *Толерантность – личностная ценность человека (личностно-индивидуальные Смыслы и Ценности человека)*: 3 - *Толерантность – отношение личности к себе (направленность на себя)*; 4 - *Толерантность – отношение личности к социальному окружению (направленность на Другого)*; 5 - *Толерантность – общая социальная направленность личности*.

Данная классификационная схема позволяет видеть: широту видовой представленности толерантности и толерантных отношений, разворачивающихся внутри; факторы, обуславливающие развитие конкретного вида; единство мнений авторов что по сути своей толерантность – это свойство личности проявлять отсутствие негативной реакции в тех случаях, когда она возможна и ожидаема. В рамках заявленной темы исследования – выявить в системе научных исследований особенности той видовой представленности, где находит свое место и выражение толерантность как ПВК педагога.

Таким образом, в рамках исследования, рождается следующее **определение** как «рабочая дефиниция»: толерантность – это *интегральная* характеристика индивида; определяет *способность* индивида: к адаптации, к недопущению конфронтации, к развитию позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром на основе *познания*, *понимания, признания* неизбежности сосуществования различий и *принятия множественности* и *многообразия* бытия.

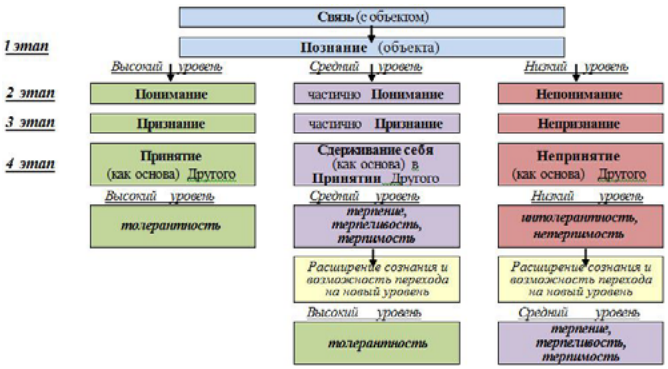


Рис.1. Динамическая схема-модель этапов и уровней развития толерантности.

Главная идея, которой придерживаемся – еще в период профессиональной подготовки в вузе способствовать развитию у студента – будущего педагога данной *интегральной* характеристики.

Это обеспечит ему и как личности, и как субъекту будущей педагогической деятельности *способность* к развитию позитивных взаимоотношений в образовательной среде. Задача высшего образования – воспитать специалиста высокой культуры. Существует потенциал условий, позволяющих осуществлять толерантные отношения во взаимодействии с участниками образовательного процесса [7].

Способствуют этому современные идеи модернизации профессионального образования: развитие студента как субъекта овладения профессиональными компетенциями, где толерантность целесообразно рассматривать как базовую компетентность выпускника и мощный фактор развития личности [5]; переход от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-центрированной, как «переход от подготовки узкого специалиста к формированию личности» [7, с. 110]. В этом направлении задачами Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» определена деятельность по разработке и внедрению учебных программ, тренингов в образовании.

Так, определяется вектор предпринимаемого исследования: если толерантность выступает мощным фактором развития субъекта в области педагогических взаимодействий, то возникает необходимость создания комплекса технологий, обеспечивающих развитие данного феномена. Нами разработана и представлена *динамическая схема-модель этапов* и *уровней* развития толерантности (рис.1), а так же *показатели сформированности* толерантности как ПВК педагога (табл. 3), (сокращенный вариант) [8].

Развитие толерантности, в контексте темы исследования, рассматриваем в специфике процессов: *Познание, Понимание, Признание, Принятие*. Считаем, механизм *Принятия* и обусловливает для личности меру, уровень развития либо толерантности, либо терпения, терпеливости, терпимости, либо интолерантности. Толерантность – это особый принцип жизни, который человек *строит* на основе: *познания,* как постижения закономерностей явлений, процессов; *понимания*, что истина не может быть единой и простой; *признания* неизбежности *сосуществования различий*; *принятия* множественности и многообразия бытия и взглядов. Вопрос в том, как достичь *признания*, что определяет меру *принятия* каждой отдельной личностью Другого?

Практика показала: предложенный подход и обоснованный *комплекс* психолого-педагогических *условий,* оказался *достаточен* для успешного развития толерантности как ПВК будущего педагога в системе ВПО, т.к.

-*содействует* гуманизации образовательного процесса в вузе (что отвечает требованиям новой образовательной парадигмы);

-*обеспечивает поэтапное* развитие *базовых процессов* толерантности, а через это – *осмысление* будущим педагогом и *реализацию своего выбора уровня* развития толерантности как ПВК;

-*способствует* актуализации аксиологического смысла развития толерантности педагога как индивидуальной ценностной ориентации [8]. В современном обществе толерантность должна стать сознательно формируемой моделью взаимоотношений людей и привычной в обыденном языке. Это может произойти, но в условиях, если толерантность прочно войдет в лексикон педагога.

Таблица 2

Показатели сформированности толерантности

<table>
<tr><td colspan="6">1 этап Развитие феномена «самопринятие»</td></tr>
<tr><td colspan="6">этап 1а - Выявление показателей толерантности будущего педагога через феномен «самопринятие»</td></tr>
<tr><td>Этапы уровни</td><td colspan="5">Существующие отношения и формы поведения по критериям:
«самопринятие», «толерантность» – профессионально важное качество педагога»</td></tr>
<tr><td>СРЕДНИЙ уровень, НИЗКИЙ уровень</td><td colspan="3">Отсутствие стремления, либо частичное стремление к принятию себя</td><td colspan="2">дисгармоничные:
– «Я частично принимаю себя»;
терпение, терпимость, терпеливость;
– «Я не принимаю себя»
интолерантность, нетерпимость</td></tr>
<tr><td colspan="6">этап 1б - Развитие толерантности будущего педагога через развитие феномена «самопринятие»</td></tr>
<tr><td>ВЫСОКИЙ уровень</td><td>Направленность этапа</td><td>Задачи этапа</td><td>Последовательность работы</td><td>Ожидаемый результат работы</td><td>Ожидаемые отношения и формы поведения</td></tr>
<tr><td></td><td>к базе: сформировано: принятию себя</td><td>познание и принятие человеком самого себя</td><td>1.Познание самого себя;
2.Понимание самого себя, своё «Я»;
3.Признание (как основа) своего «Я»;
4.Принятие самого себя, своё «Я»</td><td>развитие феномена «самопринятие»</td><td>гармоничные – «Я принимаю себя»
толерантность</td></tr>
<tr><td colspan="6">2 этап Развитие феномена «принятие Другого»</td></tr>
<tr><td colspan="6">этап 2а - Выявление показателей толерантности будущего педагога через феномен «принятие Другого»</td></tr>
<tr><td>Этапы уровни</td><td colspan="5">Существующие отношения и формы поведения по критериям:
«принятие Другого», «толерантность» – профессионально важное качество педагога»</td></tr>
<tr><td>СРЕДНИЙ уровень, НИЗКИЙ уровень</td><td colspan="3">Отсутствие стремления, либо частичное стремление к принятию Другого</td><td colspan="2">дисгармоничные:
– «Я частично принимаю тебя»;
терпение, терпимость, терпеливость;
– «Я не принимаю тебя»
интолерантность, нетерпимость</td></tr>
<tr><td colspan="6">этап 2б - Развитие толерантности будущего педагога через развитие феномена «принятие Другого»</td></tr>
<tr><td>ВЫСОКИЙ уровень</td><td>Направленность этапа</td><td>Задачи этапа</td><td>Последовательность работы</td><td>Ожидаемый результат работы</td><td>Ожидаемые отношения и формы поведения</td></tr>
<tr><td></td><td>к базе: сформировано: принятию Другого</td><td>познание и принятие Другого</td><td>1.Познание Другого (как выбор);
2.Понимание Другого;
3.Признание Другого (как основа);
4.Принятие Другого</td><td>позитивное развитие личности; развитие феномена «принятие Другого»</td><td>гармоничные – «Я принимаю тебя»
толерантность</td></tr>
</table>

Таблица 3

Классификация видов толерантности в психологии

1 группа видов **ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ПРОЦЕСС И/ИЛИ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА**		2 группа видов **ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ЛИЧНОСТНАЯ ЦЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА**		
Существенные характеристики и параметры сходства видов толерантности по подгруппам				
1 подгруппа видов **Толерантность – естественная способность** (естественное жизненное приобретение)	2 подгруппа видов **Толерантность – специальная система стабилизации личности** (обусловленное жизненное приобретение)	1 подгруппа видов **Толерантность – отношение личности к себе** (направленность на себя)	2 подгруппа видов **Толерантность – отношение личности к окружению, к Другому** (направленность на Другого)	3 подгруппа видов **Толерантность – общая социальная направленность личности** (культура сознания, гуманистическая ценность, отношение личности)
Виды толерантности в данных подгруппах:				
«естественная Т.», либо «натуральная Т.», либо «Т. типа «А»»; «врожденная Т.» «приобретенная Т.»	«иммунологическая Т.»; «Т. психической и физической зависимости»; «Т. к агрессии»; «терапевтическая Т.»; «Т. к физическим нагрузкам, экстремальная Т.», «хроническая Т.»; «перекрестная Т.», «Т. к ущербу или угрозе»; «Т. к стрессу», или «Т. в стрессовой ситуации»; «Т. к грусти и фрустрации»; «фрустрационная Т.», «фрустрационная интолерантность», «Т. к тревоге»; «Т. к дискомфорту»; «Т. к дисфорическим чувствам»; «аффективная Т.»; «Т. к эмоциональному стрессу»; «Т. к бездействию»; «Т. к однообразной, монотонной деятельности» и пр. Дополнительно рассматривают: «Т. к негативному»; «Т. к критике»; «Т. по отношению к внутренней эмоциональной боли»; «Т. к слабе»; «Т. к неопределенности»; «Т. к девиантному поведению», пр	«Т. к критике»; «Т. по отношению к внутренней эмоциональной боли»; «Т. к слабе»; «Т. к девиантному поведению»; «Т. к негативному»; «Т. к неопределенности» и пр. «Принятие», пр;	«моральная Т.», либо «Т. типа «Б»»; «квазитерпимость» («как будто бы»), «проблемная Т.»; «псевдотерпимость»; Производные от «проблемной толерантности»: «вынужденная Т.; «Т. выгоды»; «Т. умысла»; «Т. воспитанности»; «нравственно-конструктивная Т.»; «нравственно-деструктивная Т.»; «терпение»; «терпеливость»; «терпимость»; «негативная терпимость», пр;	«нравственная Т.», либо «Т. типа «В»», «естественная Т.», либо «Т. подлинная», пр;	«коммуникативная Т.»; «научная Т.»; «межличностная Т.»; религиозная Т.»; «административная Т.», «политическая Т.», «гендерная Т.»; «возрастная Т.»; «терпимость к чужим верованиям Т.»; «сексуально-ориентационная Т.»; «расовая Т.»; «географическая Т.»; «межклассовая Т.»; «этническая Т.»; «маргинальная Т.»; «художественная Т.»; «ко/Т.»; «образовательная Т.»; «педагогическая Т.»; «коммуникативно-педагогическая Т.»; «социальная Т., либо «социально-психологическая Т.»; «психологическая Т.»; либо «психофизиологическая Т.», пр;

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития. Красноярск, 2003. – С. 104-117.

2. Вознюк А.В. К вопросу об обосновании холистической парадигмы образования // Вектор науки ТГУ. 2010, № 3. С. 34-41.

3. Кожухарь Г.С. Акмеологический и аксиологический подходы к проблеме толерантности в межличностном общении. М.: Смысл, 2004. – 328 с.

4. Леонтьев Д.А. Краткий отчет по теме: «Введение гуманитарной экспертизы образовательных программ»: http://www.prpc.ru/expert/pr_02.shtml

5. Морнов К.А. Интерактивное обучение как педагогическое условие развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов // Вектор науки ТГУ. 2012. №1. С. 218-221.

6. Чекмарева Т.Н. Проблемы и противоречия развития толерантности как профессионального качества будущего педагога // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – Братск, 2011. – № 2 (4). – С. 136-144.

7. Чекмарева Т.Н. Проблемы и противоречия развития толерантности в системе высшего образования как ПВК будущего педагога // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – Братск, 2012.– № 1 (7), – С. 107-119.

8. Чекмарева Т.Н. Психолого-педагогические основы толерантности в современных условиях российского образования // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – Братск, 2012. – № 2 (8). – С. 86-94.

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE AS A PROFESSIONAL FEATURES OF FUTURE EDUCATORS

© 2012

T.N. Chekmareva, senior teacher of department “Psyhology and pedagogics”
Bratsk State University, Bratsk (Russia)

Keywords: tolerance; acceptance; professional tolerance; classification of tolerance’s kinds; systematization of approaches by studing of phenomenon “tolerance”.

Annotation: Problems and contradictions of tolerance’s developing of future pedagogue in the system of high professional education are considered. Classification of tolerance’s kinds; systematization of approaches by studing of phenomenon “tolerance” are presented in Psychology at first. Author’s variant of stages and levels of tolerance’s developing are presented.

УДК 37.032

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ – ПРИОРИТЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

© 2012

Е.А. Чиркина, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: помогающая профессия; эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность, психологическая безопасность личности.

Аннотация: Особенности развития человека в современном обществе создают проблемы для профессиональных специалистов в области помогающих профессий - обеспечить психологическую безопасность личности через формирование определенных навыков, в частности, управление собственным эмоциональным состоянием для создания благоприятной эмоциональной атмосферы в процессе коммуникации.

Ряд прошедших в крупных университетах и исследовательских центрах конференций («Безопасность личности: состояние и возможности обеспечения» (Пенза, 2012); «Безопасность социальной сферы в условиях современной поликультурной России» (Челябинск, 2012), «Экология и безопасность жизнедеятельности» (Комсомольск-на-Амуре, 2012), «Воспитание и безопасность: социальные, психологические и педагогические аспекты»

(Ижевск,2012) были направлены на освещение вопросов безопасности личности. Из плоскости утилитарной безопасности жизнедеятельности описываемый конструкт вырос и стал вызывать интерес в научном мире – начиная от вопросов самосохранения и заканчивая исследованиями интеркультуральности; поиску философских основ целостности и способов соблюдения психологической безопасности личности в целом.

Мы полагаем, что до сих пор недостаточно изучены пути восстановления и сохранения психологической безопасности личности, а главное – не выявлены ресурсы для решения этой проблемы.

В условиях постиндустриального общества с превалированием культуры потребления индивид оказывается в ситуации, когда не всегда осознает цель своих действий или не может управлять собою. Стандартизированное воспитание и обучение создает эффект массового сознания, в котором сознание индивидуального «Я» сменяется сознанием безликого «мы». Следствием этого может стать формирование индивида, который не может управлять своим поведением, когда у него нет желания или сил противостоять влиянию (воздействию, давлению). Возникает угроза психологической безопасности личности [1,2].

В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А.Эфрона дается следующее пояснение к статье о безопасности « …состояние защищённости жизненно-важных интересов личности…от потенциально и реально существующих угроз, или отсутствие таких угроз»[3]. Нам видится в этом определении и суть психологической безопасности личности. И, как нам видится, одной из угроз психологической безопасности личности может выступать отсутствие или недостаточное развитие «само-процессов» (самопонимание, самопринятие, саморегуляция, самоуправление и т.д.). В том числе и самосознание.

Защищенность идентичности от разрушения под влиянием рационализма философ Г Маркузе видит в том, что «…люди должны осознать» это разрушение « и найти собственный путь от ложного сознания к истинному, от их ближайших к их подлинным интересам. Это возможно, только если ими овладеет потребность в изменении своего образа жизни, отрицании позитивного, отказе - потребность, которую существующее общество сумело подавить постольку, поскольку оно способно «предоставлять блага» во всем большем масштабе и использовать научное покорение природы для научного порабощения человека» [4].

Таким образом, одним из важных аспектов обеспечения психологической безопасности личности является удержание её в устойчивости, что может осуществляется профессионально – в деятельности специалистов сферы помогающих профессий.

Помощь как профессиональная деятельность – это новая тема в психолого – педагогической теории. Под категорией «помогающая профессия» исследователи понимают деятельность, при которой профессиональные знания и навыки осознанно используются для непосредственного взаимодействия с человеком для того, чтобы способствовать ему в личностном росте, развитии, умении общаться с другими. К помогающим относят такие профессии, как учитель, психолог, социальный работник, врач, дефектолог, тренер, медсестра и др.[5].

«Помогающие профессии» изучались Н. В. Гришиной, Л. А. Коростылевой, Е. П. Кораблиной, М. А. Сетковой, Л. Браммером, Г. Макдональдом и др.

Е. П. Кораблина исследовала, в частности теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности [6]. Она отмечает, что помогающая деятельность направлена на поддержку человека в сложных, критических моментах его жизнедеятельности и состоит в активизации в нем внутреннего психического потенциала, в передаче ему информационных, материальных и других ресурсов, необходимых в кризисных и проблемных ситуациях. Сама помощь, осуществляемая через помогающую деятельность, может рассматриваться в нескольких планах – профессиональном и не профессиональном – а также на различных уровнях – духовном, душевном, эмоциональном, интеллектуальном, социальном, юридическом, физическом и материальном.

Автор подчеркивает значимость умений взаимодействовать с другими и владение такими личностными качествами, как эмпатия, интуиция, ответственность, гуманизм, эмоциональная уравновешенность и др.

Е. П. Кораблина подчеркивает, что профессия педагога является видом помогающей профессии и имеет древние исторические корни. Они закладывались в социально-философских трудах XVII–XVIII веков Т. Мора, Т. Кампанеллы, Ф. Рабле, М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, в работах Я. А. Коменского, П. Н. Милюкова, М. В. Ломоносова, Н. Н. Страхова, Л. Н. Толстого и др.

Педагогическая деятельность всегда играла важную роль в жизни общества, поскольку она предполагает подготовку подрастающего поколения к жизни, его социализацию и обучение определенным формам взаимодействия с другими людьми. Она также ориентирована на повышение уровня профессионализма в различных областях человеческой деятельности. Педагог, учитель, воспитатель имеет дело с группой обучаемых или воспитанников и с конкретным индивидуумом. В процессе взаимодействия между учителем и учеником, воспитателем и воспитуемым складываются определенные отношения, вследствие чего проявляется личностное психологическое «Я» обеих сторон. От представителей этой профессии всегда требуется наличие профессионального мастерства и компетентности, развитости определенных личностных качеств, таких как эмоциональный интеллект.

В. Н. Панферов к помогающим относит профессию практического психолога. Он отмечает, что практическая психология обязана своим возникновением потребности людей в непосредственной психологической поддержке и помощи в связи с нарастающим напряжением в обществе. Если раньше эта функция принадлежала колдунам, шаманам, а позднее – служителям церкви, то в наше сложное время она может быть осуществлена специально подготовленными специалистами в области психологической помощи.

Под психологической помощью подразумевается создание соответствующих условий и отношений между помогающим психологом и клиентом в целях обеспечения для личности безопасной возможности решения возникающих проблем, а также личностного роста, развития, самоактуализации и самореализации. При этом, психологическая помощь направлена на человека как на личность, поскольку признаются его права на свободное развитие и проявление своих способностей, на заботу о себе, на раскрытие и реализацию своих внутренних потенциалов при решении поставленных жизнью задач.

Поскольку круг проблем, с которыми люди обращаются к психологу, очень широк и носит как индивидуально психологический, так и социальный характер, к личности специалиста по оказанию психологической помощи предъявляются особые требования, связанные с его внутренними субъективными качествами. Помогающему психологу необходимо быть эмпатичным, понимающим, безоценочным, обладать сформированным эмоциональным интеллектом.

Общим для видов помогающих профессий является то; что все они базируются на помогающих отношениях (термин введен К. Роджерсом в 1994 году) и целенаправленных действиях по оказанию помощи. Помогающая деятельность становится профессией, когда субъект помогающей деятельности не только осуществляет целенаправленные действия по отношению к тому, кому он помогает, но при этом осознанно применяет специальные знания, умения и навыки для реализации помогающих технологий. Профессия – более формальное понятие, чем деятельность, так как принадлежность к профессии требует документального подтверждения в виде дипломов учебных заведений, сертификатов, свидетельств о прохождении повышения квалификации и др. Своеобразие всех помо-

гающих профессий состоит в том, что сам субъект деятельности является первичным «инструментом» работы. Реализация помощи неразрывно связана не только с использованием методических средств, но и со способностью помогающего (учителя, воспитателя, психолога, врача, медсестры и др.) устанавливать помогающие отношения. Элементы психологической помощи присутствуют во всех видах помогающей деятельности, поскольку она так или иначе осуществляется в процессе общения, взаимодействия помогающего и того, кому оказывается помощь.

Специалист сферы помогающих профессий оказывается перед необходимостью решения как общечеловеческих проблем существования, таких как развития духовно-нравственных ценностей, осознания жизненных смыслов, вопросов индивидуального бытия. Сохранение психологической безопасности личности выступает приоритетом в профессиональной деятельности специалиста сферы помогающих профессий. При этом деятельность по соблюдению психологической безопасности личности будет специалистом данного направления вестись одномоментно или последовательно, что, как нам видится, зависит от уровня профессионализма, по двум векторам – к клиенту (формирование и обеспечение психологической безопасности личности) и к самому себе (рефлексия и коррекция собственного психологического состояния).

Для совершенствования деятельности специалистов в области помогающих профессий, следовательно, важна поддержка их в процессе личностного и профессионального становления. Вслед за Трофимовой Г.С., рассматривая коммуникативную компетентность как личностную характеристику, которая помогает решать сложные задачи в образовании специалистов сферы помогающих профессий, мы хотим выделить ряд умений специалиста по осознанию, распознанию и владению эмоциональными переживаниями как собственными, так и партнера по общению [7, 8, 9]. Уделяя внимание процессу формирования эмоционального интеллекта как привития совокупности способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих человеку управлять собственными эмоциями и, анализируя ситуацию общения, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в процессе учебной коммуникации, мы можем обеспечить повышение уровня сформированности данной личностной характеристики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика безопасности: наука и образование: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Екатеринбург, 12 декабря 2011 г. : в 2 ч. /сост. и общ. ред. В. В. Гафнера; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. унт». – Екатеринбург, 2012. – Ч. 1. – 212 с.

2. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество. М., 2000.

3. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. — С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон. 1890—1907.

4. Маркузе Г. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова.- М: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 526 с.

5. Чиркина, Е.А. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – Ижевск, 2012. – 166 с.

6. Кораблина Е.П. Помощь и помогающие отношения//Вестник Балтийской педагогической академии. – 2002. – Вып. 43. С. 143-145.

7. Трофимова Г.С. Современные подходы к гуманитарной подготовке студентов ниверситета//Вестник Удмуртского университета.- 2012. № 3-2. С. 25-29.

8. Ларионова И.А. Интегративная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы в институте социального образования (УРГПУ) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 336-341.

9. Трофимова Г.С.Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. - Санкт-Петербург, 2000 – 397 с.

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY - PRIORITY PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF THE HELPING PROFESSIONS

© 2012

E.A.Chirkina, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer department of pedagogy and pedagogical psychology
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Keywords: helping professions, emotional intelligence, communication competence, psychological safety of the person.

Annotation: Features of the development of man in modern society generates professional problems for the specialists in the sphere helping professions - to provide psychological safety of the person through the formation of certain skills, in particular, of managing own emotional condition for creating a favorable emotional atmosphere in the communication process.

УДК 378.147.34

РОЛЬ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

© 2012

А.А. Чугунова**,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика»
Н.И. Пустовалова**,** кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»
Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева (Казахстан)

Ключевые слова: математический анализ; аналитико-синтетическая деятельность, задачи с параметром.

Аннотация: Происходящие преобразования в Республике Казахстан требуют формирования у студентов вуза, будущих специалистов, продуктивного мышления, базирующегося на владении устойчивыми аналитико-синтетическими навыками мышления. Овладение аналитико-синтетической деятельностью позволит студентам в их будущей профессии свободно и активно мыслить, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии.

На современном этапе развития казахстанского общества возникает потребность в специалистах компетентных в своей области деятельности, с хорошей научно-исследовательской подготовкой, склонных к самостоятельному поиску знаний.

По мнению авторов, чьи исследования направлены на изучение учебного процесса в вузе (А. Абылкасымова, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Н.М. Зверева, Н.Д. Никандров, Ю.Н. Кулюткин, Т.С. Садыков, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов и др.), одной из важнейших сторон личности будущего специалиста, является сформированное продуктивное мышление, базирующееся на владении устойчивыми аналитико-синтетическими навыками мышления. Овладение аналитико-синтетической деятельностью позволит студентам в их будущей профессии свободно и активно мыслить, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии.

Вопросам аналитико-синтетической деятельности посвящены работы Л.И. Анцыферовой [1], З.И. Калмыковой [2; 3], В.А. Крутецкого [4] и др., при этом авторы под аналитико-синтетической деятельностью понимают в основном процессы анализа и синтеза и их соединения.

Проблемы обучения студентов математическому анализу обсуждаются в исследованиях А.С. Шепелева, Н.В. Щукиной, Г.А.О. Мамедова, О.В. Задорожной, Г.М. Семеновой [5; 6; 7; 8; 9].

Работа преподавателя по развитию аналитико-синтетической деятельности у студентов должна осуществляться по следующей цепочке:

- подбор специальных задач, анализируя которые студенты могут получить представление об аналитико-синтетической деятельности как совокупности действий;
- решение типичной математической задачи, при рассмотрении которой можно наиболее ярко раскрыть содержание деятельности;
- уточнение способа деятельности, окончательная формулировка последовательности действий, входящих в состав деятельности.

В качестве путей развития аналитико-синтетической деятельности можно выделить следующие:

а) способы деятельности раскрываются преподавателем;

б) способы деятельности самостоятельно открываются студентами;

в) сотрудничество преподавателя и студента.

Характеризуя процесс развития способов деятельности, одни исследователи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.) отмечали, что умственные операции, входящие в деятельность, формируются в процессе овладения конкретным содержанием. При этом внимание обучающихся обращается на содержание знаний, а не на способы приобретения этих знаний.

Другие исследователи (Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская и др.) указывали, что овладение конкретными знаниями требует специально организованного обучения способам деятельности. Внимание в этом случае сосредотачивается не только на содержании, но и на способах его получения, то есть на приемах.

Мы считаем, что для развития аналитико-синтетической деятельности преподаватель должен разработать и предложить студентам задачи, при решении которых необходимо комплексное применение мыслительных операций анализа, синтеза и выбрать пути развития аналитико-синтетической деятельности в зависимости от степени подготовленности студентов к решению предлагаемых задач.

В проведенном нами исследовании было выявлено, что для развития аналитико-синтетической деятельности у студентов вуза, будущих учителей математики,, в первую очередь, важную роль играют те задачи, в которых не просто требуется «найти», «вычислить», «определить», а задачи, в которых требуется сравнить результаты, решить задачу рациональным способом, найти объект, удовлетворяющий определенным условиям.

Решение задач математического анализа творческая работа. Уже с первого курса студенты сталкиваются с необходимостью анализа, сравнения, преобразований, привлечения ранее приобретенных знаний. Тем самым знания углубляются, сфера их применения расширяется, и студенты приобретают опыт аналитико-синтетической деятельности.

В ходе исследования нами были выделены типы задач, направленные на развитие аналитико-синтетической деятельности студентов:

1) задачи, в которых числовые данные заменены буквенными коэффициентами;

2) задачи на поиск ошибок и объяснение «парадоксальных» ситуаций;

3) задачи на поиск объектов, соответствующих заданным условиям;

4) задачи на сравнение способов решения и выбор оптимального из них;

5) задачи прикладного характера, обеспечивающие установление внутрипредметных и межпредметных связей;

6) задачи экспериментального характера.

В процессе обучения математическому анализу и математике в целом существуют задачи, которым не уделяется должного внимания. Это задачи с параметром.

Задачи с параметром обладают большими потенциальными возможностями для развития умственных операций сравнения, аналогии, классификации, конкретизации, обобщения, способности к анализу и синтезу [10]. В ходе решения задач с параметром формируется культура логических рассуждений. Так как при решении этих задач возникает необходимость учета и рассмотрения всевозможных случаев, нахождения зависимостей между значениями параметров и результатами вычислений. Формулируется опытно-индуктивная гипотеза, как предположение о том, при каких значениях параметра будут получены предполагаемые результаты. Осуществляется проверка выдвинутой гипотезы при конкретных значениях параметров или решение задачи в общем виде.

Использование таких задач при изучении математического анализа позволяет студентам:

- расширить возможности при решении частных задач;
- вооружает их дополнительными знаниями, так как их решение невозможно без активного и осмысленного использования теоретических знаний из различных разделов математического анализа.

Решение задач с параметрами требует от студентов умений:

- анализировать условие задачи в соотнесении с вопросом задачи;
- преобразовывать основную задачу в ряд частных задач, подчиненных главной задаче;
- проектировать план и этапы решения задачи;
- синтезировать различные направления поиска решения задачи.

Приведем примеры таких задач:

Задача 1. Найдите область определения функции $f(x) = \log_2(ax^2+bx+c)$ в зависимости от значений, принимаемых параметрами *a, b, c*.

Задача 2. Найдите все значения параметра *a*, для каждого из которых имеет место равенство:

$$\lim_{n\to\infty} \frac{\left(a^2-4\right)n^2+n-1}{\left(a^3-8\right)n^2+an-2} = \frac{1}{4}.$$

Для развития аналитико-синтетической деятельности важную роль играют задачи с параметром, в которых при разрешении возникшей проблемы необходимо выбрать рациональный путь решения, т.е. выдвинуть гипотезы, проверить их истинность. Процессу выдвижения гипотез присущи интуитивные (догадка, аналогия, индукция), и логические (содержательное обобщение, логические выводы) операции. Гипотезы не являются истинными утверждениями, и требуют обоснования. Они выдвигаются с опорой на логические приемы мышления, в первую очередь, на анализ и синтез.

Рассмотрим, как осуществляется развитие аналитико-синтетической деятельности в процессе решения следующей задачи.

Задача 3. Найдите производную $y^{(13)}$, если $y = \frac{1}{(x-2)^2}$.

Данная задача не является задачей с параметром, но в результате ее решения возникла проблема, которая заключается в том, что для нахождения производной данной функции приходится многократно ее дифференцировать. Следовательно данную задачу необходимо решить в об-

щем виде (с параметром). В результате такого решения можно получить формулу, которая может быть использована для множества частных задач. Общую задачу можно сформулировать так: найдите производную $y^{(n)}$, если $y=\frac{1}{(x-2)^k}$. Для того чтобы выдвинуть гипотезу о виде формулы для нахождения производной n-го порядка данной функции нужно вычислить несколько производных функции $y=\frac{1}{(x-2)^k}$. Получим следующие выводы:

$$y'=\left(\frac{1}{(x-2)^k}\right)'=-k\cdot(x-2)^{-k-1}=-\frac{k}{(x-2)^{k+1}},$$

$$y''=\left(\frac{-k}{(x-2)^{k+1}}\right)'=-k\cdot(-k-1)(x-2)^{-k-2}=\frac{k(k+1)}{(x-2)^{k+2}},$$

$$y'''=\left(\frac{k\cdot(k+1)}{(x-2)^{k+2}}\right)'=-k\cdot(-k-1)(-k-2)\cdot(x-2)^{-k-3}=-\frac{k(k+1)(k+2)}{(x-2)^{k+3}}.$$

Синтез полученных результатов позволяет выдвинуть гипотезу:

$$y^{(n)}=(-1)^n\frac{(k+n-1)!}{(k-1)!(x-2)^{k+n}}.$$

Доказательство гипотезы производится методом математической индукции. Используя полученную формулу легко получить ответ в задаче 3.

При решении этой задачи перед студентами можно поставить дополнительную задачу:

Задача 4. При каких значениях n и k значение производной функции $y=\frac{1}{(x-2)^k}$ будет равна $-\frac{55440}{(x-2)^{12}}$.

Задачи с параметром, при решении которых студентам необходимо решить проблему, выдвинуть и доказать справедливость гипотезы позволяют преподавателю проверить глубину усвоения студентами учебного материала, сформировать у них умения сравнивать, выделять существенное, приводить свои примеры (контрпример). Наибольший эффект контрпримеров достигается в том случае, когда формулируются два утверждения, в которых условие и заключение переставлены местами. Содержание гипотезы в таких ситуациях – предположение об истинности одного утверждения и противоречивости другого.

Систематическое решение задач с параметром обучает студентов приемам аналитико-синтетической деятельности, которая позволит ускорить процесс решения многих других заданий. При этом не только усваиваются основные единицы учебного материала, но происходит обобщение знаний и умений, применяющихся при решении широкого круга задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 57–117.
2. Калмыкова З.И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач // Изв. АПН РСФСР. – 1954. – Вып. 61. – С. 206–232.
3. Калмыкова З.И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач // Изв. АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 71. – С. 3–112.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: Кн. для учителей и классных руководителей. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
5. Мамедов Г. А.О. Формирование у студентов научного мировоззрения при обучении математическому анализу //Education Sciences and Psychology. 2006. № 1. С. 20-26.
6. Щукина Н.В. Наглядность как средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов при обучении математическому анализу. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Омск, 2005.
7. Задорожная О.В. Метод проектов в обучении математическому анализу // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 3-3. С. 41-46.
8. Шепелев А.С. Информационные технологии в обучении студентов вузов математическому анализу // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2011. № 21. С. 131-134.
9. Семенова Г.М. Роль профессионально-ориентированных задач при обучении математическому анализу будущих радиофизиков //Инновационные информационные технологии. 2012. № 1. С. 150-151.
10. Далингер В.А. Задачи с параметрами: учебное пособие.- Омск: Изд-во ООО «Амфора», 2012. – 961 с.

ROLE PROBLEMS WITH PARAMETERS AT TRAINING MATHEMATICAL ANALYSIS

© 2012

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, professor of department psychology
A.A. Chugunova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department mathematics
North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: mathematical analysis, analytical and synthetic activity, problems with a parameter.

Annotation: The ongoing transformation in Kazakhstan require the formation of a university student, future professionals, productive thinking, based on the possession of robust analytical and synthetic thinking skills. Mastery of analytical and synthetic activity will allow students in their future profession freely and actively thinking, independently generate and implement new ideas and technologies.

УДК 373

РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2012

Л.Г. Шадрина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, Ульяновск (Россия)

Ключевые слова: связная речь, описание, повествование, совместное рассказывание, методика обучения.

Аннотация: проблема развития связной речи детей является чрезвычайно актуальной. Наиболее освещена в педагогической литературе работа по составлению текстов с детьми школьного и старшего дошкольного возраста. Возможности младших дошкольников недооценивались.

Важной составной частью общей культуры речи является речевая культура, которая, в свою очередь, развивается в результате овладения родным языком, освоения его звуковой стороны, определенного словарного запаса, грамматического строя речи. Одним из показателей речевой культуры является владение монологической речью, на основе которой формируется осознанность, произвольность и образность речи.

В теории и практике дошкольного образования основные направления методики развития речи разработаны достаточно полно, однако, как свидетельствуют исследования, посвященные младшему школьнику, уровень речевого развития детей, поступающих в школу, очень неоднороден. Это выражается, прежде всего, в том, что многие дошкольники испытывают затруднения в создании связного высказывания (текста), так как работа по развитию связной речи проводится не всегда своевременно и часто без учета индивидуальности речевого развития каждого ребенка.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает прежде всего диалогической речью, которая имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи. Монолог строится по законам литературного языка. Только специальное обучение подводит ребенка к овладению связной речью, которая представляет собой развернутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделенных по функционально-смысловому типу на описание, повествование, рассуждение. Формирование связности речи, развитие умений содержательно и логично строить высказывание является одной из главных задач речевого воспитания дошкольников.

В детском саду обучение детей рассказыванию систематически и целенаправленно осуществляется только в старшем дошкольном возрасте, а возможности младших дошкольников в овладении элементами монологического высказывания недооцениваются.

В активизации речи ведущими приемами на протяжении всего дошкольного возраста признаются вопросы к детям. Образец речи взрослого и рассказывание детей по образцу и плану, предложенному воспитателем. Распространенность в обучении рассказыванию такого приема, как образец, обусловлена пониманием ведущей роли подражания в развитии речи.

Кроме того, не может не сказаться на результатах обучения рассказыванию недостаточная мотивированность речевой деятельности дошкольников. Задания на сочинение рассказа или сказки, предлагаемые детям, часто оторваны от задач и мотивов естественного общения, дошкольникам не понятен смысл речевых упражнений.

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы формирования связной речи в младшем дошкольном возрасте создает трудности в работе воспитателей по развитию связной монологической речи.

В литературе, посвященной периоду раннего детства, указывается на то, что уже развитие речи детей 3-го года жизни следует рассматривать, как подготовительный этап в овладении умением строить связное высказывание (Н.М.Аксарина, Г.М.Лямина, М.М.Кольцова, М.И.Попова и др.).

Вместе с тем возможности младших дошкольников в развитии предпосылок монологической речи остаются недостаточно изученными. Этому и было посвящено наше исследование.

На первый план в формировании начал связной речи у детей младшего дошкольного возраста должно выступить развитие тех сторон каждой речевой задачи (фонетической, лексической, грамматической), которые влияют на построение связного высказывания.

В исследовании были уточнены приоритетные линии развития разных сторон речи младших дошкольников. Не отрицая важного влияния работы по воспитанию правильного звукопроизношения у малышей для их умственного и речевого развития, мы считали, что необходимо более пристальное внимание уделять воспитанию интонационного чутья, дикции, темпа речи, поскольку в этих умениях заложено наиболее важное условие становления связной речи. Работа над интонационной выразительностью речи поможет избежать таких недостатков связного высказывания. Как монотонность, нерасчлененность речи, так как от звукового оформления речи зависят эмоциональность и выразительность высказывания.

В решении задач формирования словаря на первое место мы выдвигаем работу над смысловой стороной слова, так как понимание детьми значений слова и его оттенков является предпосылкой полноценного речевого общения. Не умаляя работы над расширением словаря, которая происходит, в основном, при ознакомлении ребенка с окружающим миром, подчеркнем важность качественной работы над словом при создании самостоятельного высказывания. Именно работа над смысловой стороной слова развивает такие качества речи как правильность, точность, выразительность, содействует формированию умений свободно выбирать языковые средства, которые наиболее правильно сочетаются по смыслу и точно отражают замысел говорящего.

Работа над грамматической формой слова и предложения, т.е. формирование грамматического строя речи, рассматривалось в тесной связи со словарной работой и развитием связной речи. Выполняя грамматические упражнения, дети учатся правильно согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже. В дальнейшем это приводит к правильному употреблению этих форм в связном высказывании.

Для создания самостоятельного высказывания особое значение приобретает работа над синтаксисом. Здесь на первый план выступает задача обучения правильному построению разных типов предложений, согласованию слов в предложении.

Необходимо также научить детей способам создания разных типов текстов (описательных и повествовательных), в которых соблюдается общая структура, используются разнообразные средства связей между отдельными предложениями и между частями высказывания.

Исследование проводилось в детских садах г. Москвы и Ульяновска. Сначала выявлялись особенности высказываний разных типов детьми 4-го года жизни. Детям предлагалась для рассказывания игрушка (задание А), сюжетная и предметная картинки (Б, В), тема для рассказывания из опыта (задание Г).

Взрослый в игровой ситуации (от лица персонажа) предлагал ребенку рассказывать вместе. Он начинал фра-

зу, называя 1-2 слова, тем самым задавал связь, на которую надо было ответить, а ребенок заканчивал: «Это… Он… У котенка… Мурзик умеет…» Методика совместного рассказывания позволяла выяснить, ориентируются ли дети на средства выражения логических связей между предложениями. Затем ребенок рассказывал самостоятельно.

Анализ высказываний показал, что словарь большинства младших дошкольников беден. Типичными особенностями детской речи являлись: частая замена различных частей речи местоимениями, неточное обозначение некоторых объектов или действий. Смешение близких по смыслу понятий, наличие упрощенных слов, характерных для детей раннего возраста. Предложения, в основном, простые (97% от общего числа) и короткие.

Было выделено две группы высказываний детей – описательного и повествовательного типа. Часть детей вообще не справились ни с одним заданием. Это свидетельствует о больших индивидуальных различиях в развитии речи детей одной возрастной группы.

Экспериментальной обучение строилось на основе взаимосвязи разных речевых задач (словарной работы, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры) с включением специальной работы по развитию связной речи.

Учитывались лингвистические характеристики разных типов текстов. Так, при описании важно видеть признаки объекта и фиксировать их в речи. Организующим началом повествования являются глаголы, передающие развитие последовательности действий.

На 1 этапе (подготовительном к описанию) педагог привлекал внимание детей к отдельным признакам объектов, сам, описывая объекты. В играх «Узнай по описанию», «Угадай, что за зверь», «Угадай игрушку» дети должны были найти описываемые объекты среди ряда предложенных. Сначала взрослый указывал на один - два признака, затем их число увеличивалось до трех - четырех.

Развитию внимания и наблюдательности способствовали игры типа «Выполни команду», «У кого?», в которых педагог предлагал выполнить упражнение определенной группе детей: поднять флажки только тем детям, у которых они красного цвета, покружиться только девочкам с синими лентами.

В последующем детей приучали выделять объект, его признаки и называть их в играх «Что за предмет?», «Что за овощ?», «Что у кого», «Скажи какой». Очень эффективными оказались игры-соревнования, развивающие умения выделять и обозначать словом части и признаки: «Кто больше увидит и скажет про медвежонка (про куклу)?» За каждый правильный ответ – признак давалась цветная ленточка. Желание получить приз (игрушку, предмет) побуждало ребенка к поиску нужного слова или фразы. Например, перед началом игры детям раздавались пирамидки без колец, за правильный ответ ребенок получал кольцо. Победителем оказывался тот, кто быстрее всех соберет целую пирамидку. Если сначала подбирались яркие игрушки с большим количеством новых признаков, то затем использовались обычные предметы (овощи, фрукты, посуда, одежда), описывая которые дети называли не только видимые признаки, но и показывали знания о свойствах и качествах предмета: яблоко круглое, красное, сбоку зеленое, большое, сладкое, кислое, вкусное. Здесь обращалось внимание на правильное согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже.

Подготовительным этапом при обучении повествованию было формирование умений видеть начало и конец действий, называть последовательность действий. Этому способствовали задания на раскладывание картинок, изображающих действия героев в их последовательности. Ребенку давались две картинки: девочка спит, другая – делает зарядку; одна обедает, вторая – моет посуду; стирает – вешает белье. Дети называли первое действие – показывали картинку, затем показывали вторую картинку и после этого называли следующее по логике действие.

Для активизации глагольной лексики проводились упражнения: «Кто что умеет делать?», в которых дети учились подбирать глаголы, обозначающие характерные действия животных (белочка – скачет, прыгает, грызет); «Где что можно делать?» глаголы одного семантического поля (в лесу можно гулять, собирать грибы, ягоды, охотиться; на реке можно купаться, ловить рыбу, кататься на лодке).

В играх «Скажи, что сначала, что потом», «Добавь слово» (Оля проснулась и ….; зайчик испугался и…) дети учились называть предшествующие и последующие события.

К следующему этапу обучения можно переходить, если дети легко и быстро называют 3 - 4 признака любого объекта.

На втором этапе детей подводили к составлению целостного описания и повествования. Целостное описание, т.е. описание структурно оформленное, содержащее все основные структурные части: начало - называние объекта, середина - перечисление признаков, конец - общая оценка предмета описания.

Ведущим приемом обучения в этом возрасте является совместное описание. Целесообразность такого приема объясняется психологическими особенностями младших дошкольников. Именно в младшем дошкольном возрасте наиболее естественной формой речи является диалог, т.к. дети еще не умеют планировать свое высказывание. Функцию планирования берет на себя взрослый, он как бы беседует с ребенком, но вместе у них получается описательное высказывание.

Совместное описание может быть разным. Начинать рекомендуется со сравнительного описания, когда два объекта сравниваются между собой.

I. Пофразовое параллельное описание. Педагог задает содержание, говорит фразу об одном объекте, а ребенок - о другом. Для сравнения берутся сначала очень похожие объекты, одинаковые по названию: куклы в различной одежде, медведи, разные по окраске, с разными предметами в лапах; затем совсем разные: медведь и заяц, белка и лиса, яблоко и помидор. Например:

Взрослый: У меня медведь.

Ребенок: А у меня заяц.

- У медведя коричневая шубка.
- А у зайца - белая.
- У медведя маленькие круглые уши.
- А у зайца длинные уши.
- Мишка любит мед.
- А зайка - морковку.

II. Сопряженное описание. Взрослый начинает фразу, а ребенок ее заканчивает: Это... заяц. У зайчика... Зайка любит... Он живет...

В данном случае педагог выделяет узловые моменты описательного текста, так называемые опознавательные признаки описания, «скрепляет» описание.

III. Коллективное описание несколькими детьми. Наиболее показательно использование этого приема в игре « Встань в круг»:

В комнату вносят новую игрушку. Дети берутся за руки и образуют круг, в центре которого игрушка. Первый играющий (вначале это взрослый) называет игрушку, например: « Это лошадка». Второй начинает описание: «Она серая», третий продолжает: «У нее длинный хвост» и т.д.

При проведении занятий по развитию описательной речи с детьми младшего дошкольного возраста следует помнить о необходимости мотивации речевой деятельности. Мотивация не должна быть надуманной, а исходить из условий естественного общения. Так, обычно мы пользуемся описательным типом речи, если хотим сделать кому-то комплимент, подмечая какие-либо достоинства внешности или характера человека; стараемся нарисовать словесный портрет предмета человеку, который не видел его и т.д. На занятиях с детьми можно также похвалить кого-то, например кукол, которые спорят, кто из них красивее, наряднее. Нужно разрешить их спор, рассказать, какие они красивые. Можно помочь зайчихе найти своих

разбежавшихся по лесу зайчат, делая объявления об их внешних приметах по лесному радио. Можно рассказать тому или иному персонажу, как он выглядит, т.к. у него разбилось зеркало, а он собрался в гости и т.п.

Эти же приемы используются и при описании детьми предметных картинок. В описаниях по памяти (о своей любимой игрушке, домашнем животном, новом платье) используется прием параллельного описания. Причем свои фразы взрослый говорит по мере надобности, когда пауза затягивается.

Реплики воспитателя о своей кошке и собаке вызывают необходимые ассоциации в памяти детей. Вопросы к детям использовать менее эффективно. Нарушается целостность описания, исчезает монологичность высказывания.

Поэтому лучше взрослому не расспрашивать детей, а говорить о своих предметах, показывая тем самым пример построения фразы, наталкивая на нужную информацию, например:

Педагог: Мы завели собаку.

Ребенок: А у нас дома кошка.

- Моя собака вся черная, только уши белые.
- А наша кошка серая.
- Мою собаку зовут Дик.
- А мою кошку - Мурка и т.д.

Следующий этап обучения предполагает участие детей в составлении целостного повествования. Наиболее эффективной формой обучения являются игры - инсценировки с игрушками. Герои инсценировок могут быть фигурками настольного театра, мелкими игрушками, плоскостными картинками. Занятия, предлагаемые нами для реализации задач развития связной речи в младшей группе, представляют собой инсценированный спектакль, в котором принимают участие дети, взрослый, игрушки-персонажи. Рассказывание детьми является необходимым условием дальнейшего развития сюжета, рассказы не повторяются, детям не приходится слушать одно и то же по нескольку раз.

Начинать следует с инсценирования хорошо знакомого литературного произведения («Заюшкина избушка», «Теремок»). После того, как произведение прочитано и показано при помощи какого-либо театра, взрослый предлагает разыграть сказку еще раз, но сюжет при этом несколько меняется.

Например, в сказке «Теремок» участвуют не только действительные персонажи сказки, но и другие звери - поросенок, котенок, ежик. В сказке «Коза с козлятами» к козлятам в избушку приходит не волк, а заяц. В новом сюжете дети привлекаются сначала к передаче разговора действующих лиц, к диалогу героев. Такие пересказы-импровизации нужны для того, чтобы дети поняли, что рассказывать можно не только известные сказки, сказки можно придумывать самому.

В последующем могут разыгрываться любые несложные сюжеты, придуманные совместно с детьми, в специально созданной ситуации. Для повествования, не связанного с литературным произведением, также используется набор игрушек, фигур настольного театра, представленных в определенном сюжете (птичка на дереве, кот под деревом; деревья, грибочки, зайчик под елочкой, белочка на пеньке). Сюжет рассказа развивается детьми успешнее, если игрушки, предложенные их вниманию, сами содержат во внешнем виде определенный сюжет. Это игрушки с различными предметами в руках, сидящие в машине, за столом и т.п.

Но тема должна предлагаться взрослым, причем в теме должно звучать событие: «Как у Гали улетели воздушные шары» (приходит кукла с воздушными шариками), « Как Ира испугалась грома « (девочка с зонтиком), « Как Мишутка учился кататься на лыжах (медвежонок на лыжах, с перевязанной лапой). Ведущий приемом будет также совместная речь – совместное повествование.

Воспитатель сам или вместе с детьми рисует словами основную ситуацию:

«Гале подарили воздушные шарики. Она пошла с ними гулять. Вдруг налетел сильный ветер. Галя не удержала шарики, и они ... *улетели*. Девочке стало жалко свой подарок, и она заплакала. Мимо пробегал ... Он спросил ...Галя ответила ... Тогда зайка успокоил Галю и сказал ... « (Диалог дети передают самостоятельно). Намечая сюжет, следует вводить в рассказ глаголы общения, которые образуют семантический ряд: спросил – ответил; попросил – сказал; закричал – обиделся. Дети, ориентируясь на значение глаголов, передают разговор действующих лиц. Взрослый должен следить за правильностью использования интонации вопроса, сообщения, восклицания.

Постепенно доля взрослого в совместных рассказах уменьшается. Он подсказывает лишь слова связки между частями высказывания: Как-то раз ...Вдруг ... А тут ... И тогда ... И стали они ...

Как известно, монологическая речь требует планирования высказывания. В раскрываемом экспериментальном обучении функцию планирования брал на себя педагог. Он задавал схему будущего высказывания, дети «наполняли» эту схему различным содержанием.

После составления совместного рассказа ребенку задавались вопросы, чтобы выделить основные связки между частями рассказа: «Куда пошла козочка? Где встретила козочка медведя? Кто испугался? Как закричала козочка? Кто ей помог?»

Почти в каждое занятие включались лексические упражнения на подбор синонимов («Скажи по-другому», «Как еще можно сказать?») и грамматические упражнения на активизацию глаголов совершенного и несовершенного вида (делал – сделал, рисовал – нарисовал), на согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже. Решались также задачи воспитания звуковой культуры речи: формирование интонационного чутья, дикции, силы голоса.

Параллельно велась работа над структурой высказывания, постоянно использовались термины «начало», «середина», «конец» рассказа.

Учитывая большую роль индивидуальных особенностей в развитии детской речи, мы считали необходимым проведение индивидуальной работы с детьми, которая включала описание игрушек, картинок, составление совместных рассказов со взрослыми, затем самостоятельно. Эта работа проводилась не только с детьми, отстающими от других детей в формировании коммуникативных умений, но и с детьми, имеющими высокий уровень речевого развития. Индивидуальная работа ставила своей целью развитие речевых способностей каждого ребенка, предлагалась в форме игры, без излишнего дидактизма, в обстановке естественного общения партнеров по игре. С отдельными детьми проводились фонетические, лексические и грамматические упражнения.

Содержание индивидуальной работы зависело также от того, к какому типу речи «тяготел» ребенок в самостоятельном высказывании. Детей с описательным типом речи подводили к построению повествовательного высказывания, а рассказчиков, увлекающихся повествованием, побуждали к включению описаний в сюжет рассказа.

О результативности индивидуальной работы свидетельствовали многочисленные факты повышения речевой активности малоразговорчивых детей. Они смелее брали на себя роли в инсценировках и все меньше нуждались в помощи взрослого.

Экспериментальное обучение и многолетний опыт работы в данном направлении подтвердили правильность разработанной методики формирования начал связной речи у младших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ладыженская Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1980

2. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. – М., 1994

3. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.:

Изд-во Института Психотерапии, 2001

4. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.:Сфера, 2008

5. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.

6. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников // Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 319-321.

7. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.

8. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.

PREREQUISITES FOR DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

L.G. Shadrina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool pedagogy
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

Keywords: connected speech, description, narration, telling a joint, the method of training.

Annotation: The problem of the development of connected speech of children is extremely important. Most covered in the pedagogical literature on drafting work with children in school and preschool age. Opportunities younger preschoolers underestimated.

УДК 378

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ МУРМАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

© 2012

Р.В. Шашерина, педагог-психолог
Детский сад комбинированного вида №102, Мурманск (Россия)
Д.В. Шумков, аспирант кафедры социологии и философии
Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

Ключевые слова: менеджмент, менеджер образования

Аннотация: В статье представлены рекомендации и гипотетическая модель подготовки менеджеров образования в гуманитарном университете. Разработанная модель может быть использована организаторами и методистами данного образования в государственных и негосударственных высших учебных заведениях, а также в системе повышения квалификации.

В соответствии с возрастающей значимостью управления образовательными системами в контексте модернизации российского общества. Министерством образования и науки РФ разработана Концепция программы «Современный образовательный менеджмент». Сущность этой концепции заключается в необходимости разработки образовательной программы для многоуровневой подготовки в области образовательного менеджмента. Эта программа должна отвечать международным стандартам и иметь междисциплинарный характер. В связи с этим возникает острая потребность в создании более эффективной и современной системы подготовки руководящих кадров в образовании и менеджеров по обучению персонала в различных организациях.

Дефицит высококвалифицированных управленческих кадров ощущается в образовательных учреждениях различных типов и уровней (общеобразовательные школы, учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования), а также в органах управления образованием и организациях, осуществляющих образование своих сотрудников и реализующих инновационные подходы к развитию персонала.

В настоящее время к группе повышенного спроса относятся специальности сферы менеджмента. Во-первых, современному рынку труда постоянно требуются менеджеры различной квалификации. Во-вторых, сегодня каждый занятый в производственном процессе должен обладать дополнительными знаниями в области технологий управления. Однако, обучение именно этим специальностям сопряжено с особыми сложностями как для обучаемых, так и для педагогов, проектирующих технологии и реализующих процесс обучения. [1, с.2]

В ходе подготовки нашего исследования было выявлено противоречие между объективной потребностью современных образовательных учреждений в специалистах, качественно подготовленных к успешному решению управленческо - педагогических задач и недостаточным научно-методическим обеспечением реальной практики подготовки будущих менеджеров образования в Гуманитарном ВУЗе.

Нами была сформулирована проблема научно-теоретического и методического обоснования практики подготовки менеджера образования в Гуманитарном ВУЗе.

Цель исследования: разработка теоретически и экспериментально обоснованной гипотетической модели подготовки менеджеров образования в Гуманитарном ВУЗе.

Мы считаем, что процесс подготовки менеджеров образования в Гуманитарном ВУЗе может стать более эффективным, если в качестве основы для этого проектирования будет положена теоретическая модель, включающая в себя:

1. Общую характеристику дополнительного образования в Гуманитарном ВУЗе;
2. Социально-личностную обусловленность целей подготовки МО;
3. Принципы обучения (подготовки) менеджеров образования;
4. Содержательный блок, включающий в себя образовательные программы, рабочие программы, учебно-методические материалы (в том числе в электронном виде);
5. Организационно - деятельностный блок, включающий в себя описание организационных форм, методов, приемов технологического обучения;
6. Контрольно-оценочный блок, включающий в себя описание организационных форм и методов текущего, промежуточного, итогового контроля и оценки результатов обучения;
7. Ресурсный блок, включающий в себя финансовую, материально-техническую, информационную и кадровую подсистему.

В соответствии с сформулированной целью и выдвинутой гипотезой, нами были определены следующие задачи исследования:

1. Изучение становления и развития подготовки менеджеров образования;
2. Анализ документации и существующих практик

подготовки менеджеров образования;

3. Разработка теоретической модели подготовки менеджеров образования;

4. Проведение опытно-экспериментального исследования;

5. Методические рекомендации к разработке образовательных программ.

Теоретико-методологическую основу исследования составили общие для всей образовательной системы проблемы управления, которые стали предметом изучения многих отечественных педагогов – В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревской, В. И. Загвязинского, Б. С. Гершунского, А. А. Грекова, В. И. Данильчука, В. А. Караковского, А.Лазарева, Е. Г. Мартынова, Ю. А. Назарова, Н. А. Селезневой, Н. Л. Селивановой, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, А. П. Тряпицыной, И. Г. Фомичевой и др., разработавших теоретические предпосылки концепций реформирования управления качеством образования в многоуровневом педагогическом образовании [2, с.2].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в Мурманском Государственном Гуманитарном Университете со слушателями первого и второго курсов по программе «Менеджер образования».

Цель исследования: выявить отношение слушателей к эффективности курса подготовки по программе «Менеджер образования» как одного из условий совершенствования его качества.

Постановка данной цели предполагает решения следующих задач:

1. Выяснить, как оценивают образовательную услугу по программе «Менеджер образования» слушатели данного курса;

2. Определить отношение к содержанию курса;

3. Изучить отношение к организационно-методической составляющей курса по программе «Менеджер образования»;

4. Выявить отношение к ресурсному обеспечению курса.

В выборочную совокупность были включены слушатели первого и второго курсов по программе «Менеджер образования» МГГУ.

Исследование проводится в два этапа: Экспресс-опрос (количественный метод) и фокус-группа (качественный метод).

В результате проведения первого этапа было опрошено 24 человека, слушатели первого и второго курсов по программе «Менеджер образования» Мурманского Государственного Гуманитарного Университета.

Для сбора первичной социологической информации в нашем исследовании применялся метод экспресс-опроса, он позволяет решить задачи исследования на сравнительно небольших совокупностях респондентов, с наименьшими трудозатратами.

В общем количестве опрошенных доля слушателей первого курса -60%, доля респондентов, являющихся слушателями второго курса – 40% (см. таблицу 1).

Таблица 1

Год обучения слушателей

Курс	***Доля (%)***
Первый курс	*60*
Второй курс	*40*

Среди респондентов высшее образование имеет большая часть опрошенных (80%), неоконченное высшее - 16 %, наименьший процент слушателей имеют среднее специальное образование – 4 % (см. таблицу 2).

Таблица 2

Образование слушателей

Образование	***Доля (%)***
Высшее	*80*
Неоконченное высшее	*16*
Среднее специальное	*4*

В результате исследования выяснилось, что у большинства слушателей первого и второго курсов по программе «Менеджер образования» Мурманского Государственного Гуманитарного Университета нет стажа работы (36 %). Стаж работы до 1 года имею 28% респондентов, наименьший процент опрошенных имеют стаж работы от 1года до 5 , от 5 до 10 лет и более 10 лет - 12% (см. таблицу 3).

Таблица 3

Стаж работы слушателей

Стаж работы	***Доля (%)***
Нет	*36*
До 1 года	*28*
От 1 – 5 лет	*12*
От 5 – 10 лет	*12*
От 10 лет и более	*12*

Анализ данных показал, что слушатели курса по программе «Менеджер образования» Мурманского Государственного Гуманитарного Университета в целом оценивают образовательную услугу по данной программе на «хорошо» (62,5%). Удовлетворительно оценивают 29,1 % слушателей от общего числа респондентов принявших участие в опросе. Неудовлетворительно предоставление услуги по программе «Менеджер образования» оценивают 4,2 % от всей совокупности опрошенных, «очень хорошо» - так же 4,2 % респондентов (см. таблицу 4).

Таблица 4

Оценка образовательной услуги слушателями

Очень хорошо	***Хорошо***	***Удовлетворительно***	***Неудовлетворительно***
4,2%	*62,5%*	*29,1%*	*4,2%*

Данное распределение ответов является показательным для такого количества опрошенных, что позволяет нам перейти к более глубокому и качественному этапу нашего исследования – проведение фокусированного интервью.

Для решения задач нашего исследования, была проведена фокус-групповая дискуссия, в которой приняли участие 12 человек, слушателей первого и второго курсов по программе «Менеджер образования» МГГУ.

Дискуссия проводилась в специальной аудитории для ведения подобных исследований. Респонденты располагались за овальным столом, что способствовало групповому общению, максимальной вовлеченности всех в дискуссию. Подобное размещение слушателей предоставило возможность поддерживать постоянный зрительный контакт между ними и модератором, не создавая аудиовизуальных помех.

Материалы фокус-группы фиксировались на видео и аудио технику помощником модератора. Информация, полученная в ходе групповой дискуссии, была преобразована в транскрипты. Затем, проанализирована и представлена в качестве результатов по проделанной работе.

В соответствии с задачами были сформулированы следующие вопросы фокус-группы:

С чем связаны, по Вашему мнению, результаты опроса «Оценка образовательной услуги обучения по программе «Менеджмент в образовании»?

В качестве положительных сторон в процессе обсуждения результатов экспресс-опроса, респондентами отмечалась достаточно сильная теоретическая база курса. По мнению слушателей, данные опроса «Оценка образовательной услуги по курсу «Менеджмент в образовании» предоставляемой МГГУ», носящие негативный характер связаны:

- с желанием слушателей получать больше практических занятий;
- с неудовлетворенностью направленности теории курса, в большей степени, на систему школьного образования;
- со сложностью восприятия программы «Менеджер

образования» студентами младших курсов;

- со страхом перед использованием знаний в работе.

Ваше отношение к содержанию курса подготовки менеджеров образования (удовлетворенность предлагаемыми дисциплинами)?

В ходе обсуждения содержания курса подготовки менеджеров образования в МГГУ участниками фокус-группы были затронуты вопросы нехватки экономических и юридических дисциплин, внедрения индивидуальных маршрутов обучения, дублирования уже изученных предметов, излишней образцовости примеров в подаче теоретического материала, нехватки работы с документами и недостающего уклона в сферу менеджмента. Слушатели также отметили, что преподносимый материал может быть более понятным и эффективным на практике при моделировании проблемных ситуаций на занятиях.

Ваше отношение к организационно-методической составляющей курса подготовки менеджеров образования (организационные формы, методы, приемы технологического обучения)?

Таким образом, в процессе обсуждения методической составляющей респонденты высказались о нехватки практики и потребности смены ее базы, внедрении таких форм работы со студентами как тренинги, проблемные ситуации и другие.

Ваше отношение к ресурсному обеспечению курса подготовки менеджеров образования (финансовая, материально-техническая, информационная и кадровая подсистемы)?

Дискутируя о ресурсном обеспечении, слушатели отметили высококвалифицированный преподавательский состав, но также обозначили проблему низкой подготовленности некоторых преподавателей по читаемым дисциплинам в рамках курса «Менеджмент в образовании». Респонденты удовлетворены ценовой политикой предоставляемой услуги. Испытывают нехватку в учебно-методической литературе, отмечают необходимость обновления ИКТ.

Обсуждение выделенных тем, в процессе фокус-группы, позволило слушателям в итоговой части дискуссии обозначить рекомендации, которые будут использованы при написании гипотетической модели подготовки менеджеров образования в условиях Мурманского государственного гуманитарного университета.

Опираясь на гипотетическую модель и данные опытно-экспериментального исследования, можно предложить следующую систему методических рекомендаций по подготовке менеджеров образования в условия гуманитарного университета, представленные в таблице 5, таблице 6, таблице 7

Таблица 5

Рекомендации к содержанию курса

К содержанию курса	Увеличение объема работы с документацией образовательного учреждения.
	Строгое соблюдение ГОСТа относительно объемов и качества преподавания: — общепрофессиональные дисциплины (ОПД) и специальные дисциплины (СД); — специальные факультативные дисциплины (СФД) *(см. Примечание)*
	Усиление прикладной направленности содержания образования.
	Увеличение времени, объема часов учебного плана, отводимого для производственной практики.

Примечание: в ходе нашего исследования слушатели готовы платить дополнительно за расширение спектра преподаваемых образовательных услуг (п.4 Государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации «Менеджер образования» (Москва, 2003)).

Таблица 6

Рекомендации к организационно-методической составляющей

К организационно-методической составляющей курса	Расширение практического опыта работы с документацией образовательного учреждения.
	Увеличение практической направленности в обучении за счет применения активных методов и интенсивных технологий обучения (анализ педагогической ситуации, мозговой штурм, педагогические мастерские, моделирование проблемной ситуации и другие)

Таблица 7

Рекомендации к ресурсному обеспечению курса

К ресурсному обеспечению курса	Более строгий отбор преподавателей, приглашаемых к чтению лекционных и практических занятий на курсах подготовки менеджеров образования (профессионализм, опыт работы по программе менеджмента-образования, заинтересованность в работе и др.)
	Своевременное предоставление слушателям информации об обновлении литературы по менеджменту в образовании.
	Совершенствование материально-технического обеспечения образовательного процесса (увеличение возможности свободного доступа к интернету, использования мультимедийного оборудования, интерактивной доски для всех групп слушателей).
	Строгое соблюдение аккредитационных требований к объему учебной литературы в библиотеке университета.

Таким образом, процесс подготовки менеджеров образования в Гуманитарном ВУЗе может стать более эффективным, если в качестве основы для этого проектирования будет положена гипотетическая модель, разработанная на основе изучения становления и развития подготовки менеджеров образования, анализа документации и существующих практик подготовки менеджеров, анализа научной литературы (монографий, диссертационных исследований, статей) и документации.

Разработанная гипотетическая модель и рекомендации могут быть использованы как в работе в государственных, так и в негосударственных университетах, а также в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Проблема устранения дефицита высококвалифицированных управленческих кадров в образовательных учреждениях различных типов и уровней, а также в органах управления образованием в настоящее время решается в рамках Концепции программы «Современный образовательный менеджмент».

Результатом этой работы является процесс совершенствования содержания образования и организации процесса обучения в гуманитарных образовательных учреждениях применительно к формированию умений образовательного менеджмента у будущих специалистов.

В ходе подготовки настоящего исследования было выявлено противоречие между объективной потребностью современных образовательных учреждений в специалистах, качественно подготовленных к успешному решению управленческо - педагогических задач и недостаточным научно-методическим обеспечением реальной практики подготовки будущих менеджеров образования в гуманитарном ВУЗе.

Проблема научно-теоретического и методического обоснования практики подготовки менеджера образования в гуманитарном ВУЗе обусловила постановку цели: разработка теоретически и экспериментально обоснованной гипотетической модели подготовки менеджеров образования в гуманитарном ВУЗе.

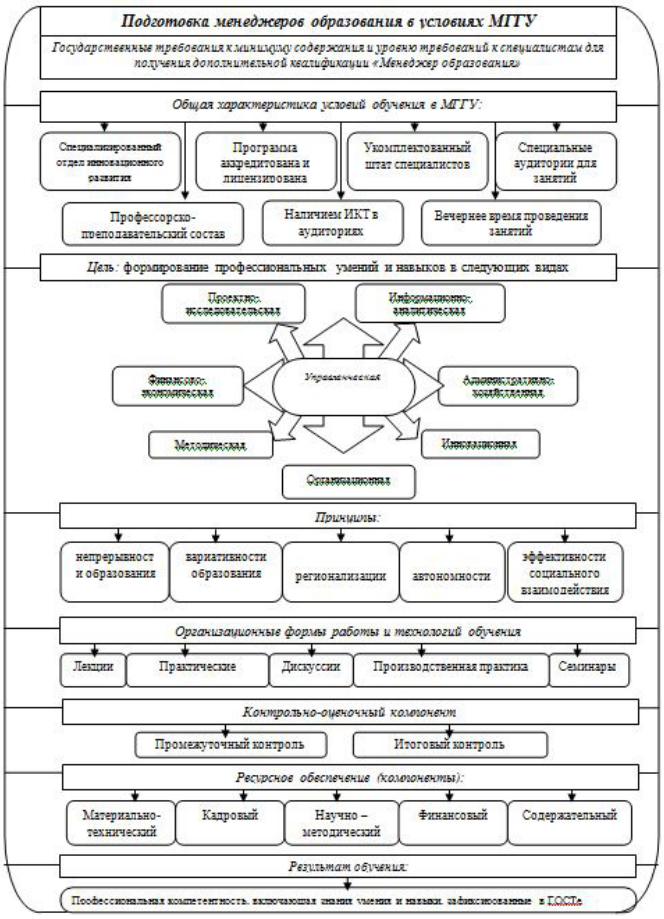


Рис. 1. Гипотетическая модель подготовки «Менеджеров образования»

Оценив запросы и ожидания слушателей курсов, выявленные в ходе опытно-экспериментальной работы, в эти рекомендации нами были включены содержательный, организационно-методический и ресурсный блоки, конкретное наполнение которых определяется условиями функционирования и перспективами развития каждого конкретного образовательного учреждения.

Полагаем, что реализация предложенной модели и разработанных на ее основе методических рекомендаций могут способствовать совершенствованию системы подготовки менеджеров образования в гуманитарном университете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронина О.В. Переподготовка специалистов в сфере менеджмента. Автореф. дис. Санкт – Петербург, 2004. – 19с.
2. Василишин Н.Н. Модернизация содержания подготовки и повышения квалификации менеджера образования в условиях развития образования как отрасли экономики // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты, 2003, № 1, -5с.
3. Концепция подготовки современных образовательных менеджеров, М.-2009, - 96с.
4. Государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации «Менеджер образования», Москва. -2003.
5. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №1.1. С. 78-83.
6. Коростелев А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров // Вектор науки ТГУ. 2011. №3. С. 168-172
7. Дмитриев Д.А. Технологии развития управленческого персонала в системе управления образованием // Вектор науки ТГУ. 2012. №1. С. 233-235.
8. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.
9. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39
10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вектор науки ТГУ. №4. С. 200-209.
11. Коновалова Е.Ю. Использование лингвистических переменных в осуществлении аналитической деятельности управления образовательными системами // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 1.1. – С. 96-102.
12. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №2. С. 35-39
13. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. 4(18). С. 504-510
14. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №2. С. 206-209.

EDUCATIONAL MANAGER TRAINING IN A HUMANITARIAN UNIVERSITY (EVIDENCE FROM MURMANSK STATE HUMANITIES UNIVERSITY)

© 2012

R.V. Shasherina, educational psychologist
Murmansk public state-funded pre-school educational institution – nursery school of combined type №102
D.V. Shumkov, graduate student of sociology and philosophy
Murmansk State University of Humanities, Murmansk (Russia)

Keywords: management, educational manager.

Annotation: The article contains recommendations and a theoretic model of educational manager training in a humanitarian university. The model can be employed by managers and resource specialists in both state and non-state higher educational institutions, as well as in advanced professional training.

УДК 37.062(045)

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВ ЖЕНСТВЕННОСТИ

© 2012

Н.А. Шинкарёва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: поло-ролевой подход, качества женственности, гендерная культура, история педагогики, педагогические возможности и средства воспитания качеств женственности у детей.

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема формирования качеств женственности как одного из составляющих гендерной культуры. Представлен коллектив авторов изучающих качества женственности и мужественности. Определено понятие гендерная культура. Представлена классификация качеств женственности, мужественности, человека.

Проблема пола вызывала интерес в обществе с древних времен и исследовалась историками, философами, этнографами, физиологами, медиками (Платон, Аристотель, Томас Мор, Т. Кампанелла, Ж.Ж. Руссо, И. Кант Ф. Шлегель, А. Шопенгауэр и др.). В нашей стране как психолого- педагогическая проблема стала изучаться со второй половины XIX века В.М. Бехтеревым, А.П. Нечаевым, И.П. Павловым, М.М. Рубинштейном и др.

Исследования позволяют обнаружить в самых различных культурах два начала: мужское и женское, неразрывно связанные между собой, соперничающие и взаимно дополняющие друг друга, преобладание мужского начала в культуре обусловливает приоритет власти, ценности вещей, суверенности и независимости, амбиций и представительности. Женское начало обеспечивает культуре ценности иного порядка: качество жизни, заботливость, взаимозависимость и в высшем смысле человечность.

Культура (от лат. cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выражающихся в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [3].

На основе данной характеристики можно вывести следующее определение гендерной культуры: это - совокупность нормативов, а также представлений о жизненном предназначении мужчины и женщины, атрибутов полового поведения (полоролевых стереотипов), определяемых ценностным отношением общества к личностным качествам, позволяющим безошибочно идентифицировать сверстника как представителя мужского или женского пола [6].

Сформированная гендерная культура характеризуется, на наш взгляд, прежде всего, полнотой усвоенной информации, касающейся различных компонентов гендерной культуры. Сама по себе эта информация может существенным образом отличаться у разных людей, у представителей разных культур, у мужчин и женщин (разные идеалы, разные представления о семье и гендерных ролях, различия в гендерной идентификации и т.д.). Естественно, различия будут проявляться и в зависимости от возраста. В этой связи целесообразно говорить о различных уровнях сформированности гендерной культуры, соответствующих разным этапам возрастного развития. Однако тогда возникает проблема определения критериальных характеристик этих уровней, которые могут выражаться формулой: гендерная культура, соответствующая определенному возрастному этапу, – это совокупность представлений о мужчинах и женщинах, их биологическом поле, социальных ролях, стереотипах, об отношении к собственному и противоположному полу, о соответствующем полоролевом поведении, в которых отражены компоненты: *когнитивный* (познавательный) - представления, знания и осознание содержания гендерной роли; *эмоционально-ценностный* – отношение к общепринятым эталонам мужского/женского поведения, требованиям нравственного полоролевого поведения; *индивидуально-поведенческий* – разнообразный гендерный полоролевой репертуар).

Анализ литературы позволяет выделить триаду разнонаправленных методологических течений, интегрируя которые, мы и определили эмпирические составляющие гендерной культуры, а именно: когнитивный, эмоционально- ценностный и индивидуально-поведенческий [6].

К стержневым элементам культуры, в том числе гендерной, относятся эталонные образы мужчины и женщины, которые определяют половую идентификацию каждого нового поколения. Поскольку разделение полов является биологически предопределенным и культурно опосредованным, в любой культуре можно найти специфические знаки, ориентированные на половую идентификацию. Следовательно, образ мужчины или женщины можно представить как знаковую структуру, репрезентирующую соответствующую область семантического пространства [5, С.70].

В каждой культуре присутствуют характерные гендерные стереотипы - привычные представления о том, как должны выглядеть и вести себя мужчины и женщины, имеется регламентированная гендерная стратификация и распределение труда, гендерные различия в отношении к власти и другим социальным институтам.

Овчаров А.А. отмечает, обращаясь к истории, можно обнаружить множество высказываний представителей «сильного пола» о «мужественной женственности», начиная с хрестоматийной фразы Н.А. Некрасова о способности укрощать самых неуправляемых животных. «Женщины в нашей стране могут быть летчиками не хуже мужчин», - вывод, к которому пришел командир отделения, познакомившись с работой прославленной советской летчицы М. Расковой. «Лучшие мужчины - это женщины», - подтвердил поэт Евтушенко, указывая на отнюдь не женские сферы, в которых реализует себя женщина.

Согласно Уильямс и Бест (Williams & Best, 1986), мужчины, в отличие от женщин, обычно считаются амбициозными, рациональными, независимыми и неэмоциональными, тогда как женщин представляют нежными, чувственными, эмоциональными и общительными. Эти представления о мужчинах и женщинах общеприняты в нашей культуре. Юморист Дейв Барри (Barry, 1991) говорил, что женщины хотят, чтобы их любили, слушали, желали, уважали, нуждались в них и верили им [7].

Еще сложнее с определением половой принадлежности дело обстоит, когда попадаешь в другую, сильно отличную от родной, культурную среду. Человек впитывает гендерные стереотипы с детства, и тот факт, что они могут быть другими у других народов, ему часто даже в голову не приходит. Возьмем, к примеру, прическу и одежду. В традиционном представлении каждого из нас женщина носит длинные волосы, а мужчина - короткие; женщина одевается в платье, а мужчина облачен в брюки.

Однако в Шотландии мужчины носят юбки, а в арабском мире длинные просторные сорочки до пола (галабии), и это ни у кого не вызывает удивления, хотя и в этих культурах мужчины ориентированы на работу вне дома, а женщины - на домашние заботы. Юноши и неженатые мужчины воины у масаев носят роскошные длинные волосы, заплетенные в косички и украшенные бисерными украшениями, а женщины стригутся почти наголо. В

Европе несколько столетий в моде были парики. Хотя они различались у мужчин и женщин по внешнему виду (женские были более замысловатыми, выглядели наряднее и часто были украшены драгоценностями и цветами), длина волос в мужских париках была такова, что их локоны свободно ниспадали на плечи и даже закрывали последние.

Эволюционные антропологи К. Хавкс, С. Хрди, Н. Шеннон, У. Айронс, Л. Кронк и этологи Р. Данбар, Ф. де Ваал, И. Айбл-Айбесфельдт, К. Граммер и эволюционные психологи Д. Бас, М. Дали, М. Вильсон и др. приводят в своих работах целую серию убедительных доказательств, что биологические составляющие пола играли существенную роль в формировании гендерных различий в процессе эволюции человека и продолжают (пусть даже в опосредованной форме) влиять на гендерные феномены в современном обществе.

Универсальных гендерных ролей для мужчины и женщины не существует. Маргарет Мид на основании своих наблюдений, проведенных в экспедициях, утверждала, что, несмотря на то, что каждая культура в какой-то степени институировала роли женщины и мужчины, характер, который мы считаем присущим тому или иному полу, может являться лишь одним из вариантов человеческого характера, который с большим или меньшим успехом можно обнаружить у любого индивидуума. М. Мид в работе «Пол и темперамент» развенчала убеждения о том, что мужчины и женщины от «природы» созданы для выполнения определенных ролей. В каждом из изучаемых ею обществ Новой Гвинеи мужчины и женщины выполняют разные роли. Сексуальные роли складываются на основе культурных и социальных особенностей, а не «естественного порядка вещей» [6, с. 87].

Рассмотрение женственности как социокультурного конструкта предполагает учет таких компонентов половой дифференциации, как биологический пол, гендерная идентичность, гендерные идеалы, сексуальные роли. Каждый из этих компонентов, взятый с учетом особенностей того ли иного исторического отрезка времени, оказывает влияние на формирование тех или иных социальных атрибутов женственности.

Репрезентацию женственности в истории культуры можно рассматривать исходя из разных оснований. Наметим лишь некоторые из них:

- в аспекте историко-культурного развития общества: первобытное общество; древние цивилизации, Средневековье, Возрождение, Новое время, Просвещение и т.д.;
- в аспекте ролевых субъектно-объектных отношений в семье: мать, жена, дочь, сестра, невеста;
- в аспекте социально-ролевой презентации в обществе: домохозяйка, работница, руководитель, бизнесмен и пр.;
- в социально-классовом аспекте: дворянка, крестьянка, мещанка, работница, предприниматель;
- в психолого-деятельностном аспекте: традиционная, героиня, демоническая женщина;
- в аспекте художественно-эстетической презентации женщины в качестве объекта творческого воплощения в литературе, живописи, скульптуре (муза, вдохновительница, чаровница);
- в нравственно-этическом аспекте на уровне символико-семиотическом: «вавилонская блудница», Ева, великая грешница, Святая Магдалина, Святая Мария, Великая Праведница;
- в философско-символическом аспекте: Вечная Женственность, София - Премудрость Божья, Мать-Сыра Земля, Родина-Мать и т.д.

Все обозначенные аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены, в процессе социализации вступают в различные системные отношения иерархии и взаимодополнительности. С точки зрения стратификационной, обращение к истории средневековой Руси доказывает, что не всегда наблюдалось приниженное положение женщины. В верхах России роль женщины в определенные периоды истории была велика. В докиевскую эпоху, как свидетельствуют многие исторические тексты (Е. Вардиман, И. Забелин, С. Кайдаш, В. Михневич, Н. Пушкарева, Б. Рыбаков, Г. Тишкин и др.), женщина обладала достаточно высоким статусом и престижем, властью и правами, включая возможность участвовать в военных действиях. Если обратиться к литературе, в которой освещаются вопросы положения женщины в христианстве (С. Вербицкий, П. Евдокимов, Б. Романов, М. Степанянц, Д. Эдит и др.), то в целом можно обнаружить, что патриархальный характер общественных отношений долгое время не подвергался сомнению: религиозное право и институты, как правило, выступали стражами патриархального мироустройства. Наряду с отождествлением женственного с греховным, тем не менее качества, которые свойственны женскому началу, в религии на протяжении всего Средневековья одобрялись и превозносились (смирение, самопожертвование, доброта, милосердие, вера, надежда, «ненасытное» сострадание и т.д.). Мужские же начала подвергались осуждению, хуле (гордыня, эгоизм, излишняя рассудочность, агрессивность). В церковно-монастырской литературе отечественного Средневековья чаще всего наблюдается представление о женщинах как дьявольском искушении, погибели для мужской души и тела.

В Средневековье женщина не только Ева, сорвавшая запретный плод, «вавилонская блудница», но и Дева Мария, Великая Праведница. «Следует принять во внимание, что физический пол («sex») и гендер (как система социо-полоролевых отношений) в славянском обществе никогда не совпадали, и несовпадение было временами особенно заметным. Так складывалась этнографическая реальность в России; женщинам на протяжении веков приходилось нести на своих плечах как мужские работы, так и мужские роли, мужскую ответственность. Между тем многие свидетели отмечали женообразие русских мужских лиц, специфический тип эмоциональности и капризности русских бояр, пассивность и мягкость русской души, странно и взрывообразно переходящей в противоположное состояние», - отмечает исследователь В. Иваницкий в своей публикации «Русская женщина в эпоху Домостроя» [2, с. 161-172].

При всей разности оценок женщины женственность испокон веков в русской культуре связывается с материнством, чадолюбием, ролью надежной хранительницы домашнего очага, опорой семьи, поддержкой и помощью мужчине, сострадательностью, милосердием. Это так называемые предписанные гендерные роли женщины, ее социокультурные конструкты. Социальная роль матери как основная надолго закрепится за женщиной. Материнство как основная ипостась женственности пройдет через всю историю отечественной культуры. «Чадолюбие» в связи с устойчивым стереотипом матери - это также одна из одобряемых черт идеала «доброй жены», что отразилось как в дидактической литературе, так и в исторических портретах. Роль женщины как хорошей хозяйки дома всегда занимала одно из важнейших мест в структуре идеала женственности.

О женственности можно говорить и рассуждать много и долго, хочется выделить то, что концепция женственности постоянно видоизменяется и пересматривается по мере того, как женщины все более активно берут на себя функцию определения собственной судьбы и ищут новые возможности для самовыражения как в традиционных, так и в нетрадиционных формах.

Исследования последних лет (Г.Ю. Акиншикова, Л.А. Арутюнова, А.И. Захаров, В.С. Мухина, Н.В. Плисенко, Т.А. Репина, Т.П. Хризман, Я.Н. Алиева [1, с. 23].показали, что половые различия формируются ещё в раннем детстве.

В начале XX столетия отечественные ученые (Е.А. Аркин, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд и др.) интенсивно изучали возможности и особенности полового воспитания дошкольников.

Согласно Б.Г. Ананьеву, возраст и половая принадлежность - важнейшие индивидные особенности человека и

учитывать их необходимо начиная с дошкольного возраста. Кон И.С., ссылаясь на данные многочисленных комплексных исследований, констатирует, что в любом человеческом обществе мальчики и девочки ведут себя поразному, в любом человеческом обществе от разнополых детей ожидают разного поведения и по-разному общаются с ними.

Первичная половая социализация, т.е. обучение ребенка поведению, соответствующему полу, начинается с момента рождения. Уже в три года дети знают, что девочкам следует себя вести не так, как мальчикам. От представления о содержании типичного для пола поведения, от возникновения предпочтений и интересов, зависит формирование личности, а именно: уверенность в себе, определенность установок, эффективность общения с людьми и благополучие отношений в семье.

Современный мир изменился и уже не тот, что раньше. Девочек сейчас все чаще воспитывают в духе независимости и феминизма, нацеливают на карьеру и лидерство. Женственной, нежной, доброй, мягкой и заботливой быть сейчас вроде как и не принято. Современные женщины делают карьеру и независимы от мужей. Возникает вопрос: как воспитывать девочку? Как наряду с умением постоять за себя и не пропасть привить девочке женственность?

Рассмотрев характеристики мужественности и женственности в психолого-педагогической, исторической и др., литературе, а также взгляды исследователей Б. Банк, Ш. Брем, М. Колдоуэл, М. Киммела, Л. Пеплау, Б. Ризман, Д. Гилмора и др., мы разграничили предложенные авторами качества на три группы: качества человека, качества мужественности, качества женственности.

К человеческим качествам важным для мужчины и женщины, мы отнесли: трудолюбие, лень, силу, слабость, смелость, трусость, правдивость, лживость, бескорыстие, корысть, терпимость, скромность, гордость, выдержка, настойчивость, решительность, настойчивость.

У мальчиков и девочек, начиная с дошкольного возраста необходимо воспитывать общие качества: умение делать выбор, нести ответственность, уважение к себе и другим, уважение к старшим, опрятность, толерантность.

К мужским качествам: энергичность, уверенность, стремление к соперничеству, агрессивность, смелость, щедрость, доминантность, уверенность в своих силах, твердость, решительность и др.

У мальчиков начиная с раннего дошкольного возраста необходимо воспитывать: активность, самостоятельность, инициативность, смелость, решительность, склонность к исследовательской деятельности.

К женским качествам: заботливость, эмоциональность, нежность, уступчивость, отзывчивость, пассивность, терпеливость, ласковость, сексуальность и др.

У девочек, начиная с раннего и дошкольного возраста необходимо воспитывать: сострадательность, заботливость, нежность, мягкость, любовь к детям, ласковость, кротость, эмоциональность и др.

Воспитать женственность – не значит сделать девочку безвольной, сделать из нее домоседку или приложение для мужа. Это значит, воспитать из девочки хорошую домохозяйку, нежную супругу и просто настоящую женщину – заботливую, ласковую, мягкую, добрую.

В первую очередь, необходимо уделить внимание развитию этих качеств характера. Но и не забывайте воспитывать в девочке умение разбираться в людях – без этого сейчас крайне сложно.

Если основы этих качеств не заложены в дошкольные годы, а именно этот возраст многие исследователи определяют начальным этапом половой социализации, то, став взрослым, человек плохо справляется со своими социальными ролями, затрудняется процесс усвоения культурологических норм, ценностей, стереотипов полоролевого поведения, принятых в конкретном обществе.

Мы полагаем, что женственность является результатом общественного и культурного конструирования, отнюдь не тривиальной производной от биологического пола. Женственность является порождением различных социальных и культурных институтов: семьи, образовательных учреждений, масс-медиа, права, а также в значительной степени искусства, в том числе литературы, которая в российской культуре играла и играет значительную роль. Средствами конструирования женственности становятся средовые факторы, средства массовой информации, политические, идеологические, религиозные установки, стереотипы общественного сознания, общественное мнение.

К особенностям конструирования и репрезентации женственности в современной культуре должно причислить непомерно разноречивый характер, свойственный данному конструкту. Это проявляется в столкновении идеалов материнства и социальной реализации, активности и пассивности. Активная жизненная позиция - необходимый атрибут женственности во все времена, однако сосредоточивание этого свойства соединялось, прежде всего, с особенностями времени. Постсоветское время рождает новую женственность, связанную с активной жизненной позицией, как на уровне приватной сферы, так и на уровне женской политической практики

Таким образом, при воспитании полоролевых качеств, мы должны помнить, что, внесемейная и внешкольная среда - художественная литература, видео и киноискусство, телепрограммы и другие средства массовой информации, политические процессы, коллективные отношения и общественное мнение - все это влияет на формирование социального конструкта женственности в равной степени, как и мужественности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Я.Н. Проблемы детского воспитания в современный период // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 10-12.
2. Иваницкий В. Русская женщина в эпоху «Домостроя» // Общественные науки и современность, 1995, № 3. - С. 161-172.
3. История.Культура.Общество.Междисциплинарные подходы [Текст] / под. ред. Л.П. Репиной, Г.И. Зверевой. – М.: Аспект-Пресс, 2003. –624 с.
4. Кармин А.С. Культурология [Текст]: Учебник / А.С. Кармин. – СПб.: Лань, 2004. – 928 с.
5. Культурология [Текст]: Учеб.для студ. техн. вузов / под ред. Н.Г. Багдасарьян. – М.: Высш. шк., 1999. – 511 с.
6. Мид М. Мужское и женское [Текст] / М. Мид. – М.: РОССПЭН, 2004.- 412 с.
7. Шинкарёва Н.А. Формирование основ гендерной культуры у воспитанников детского дома : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Улан – Удэ, 2010. – 23с.

THE SCIENTIFIC-THEORETICAL APPROACH TO THE PROBLEM OF FORMATION OF QUALITIES OF FEMINITY

© 2012

N.A.Shinkaryova, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of psychology and pedagogics of preschool formation,
East-Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: sex-role approach, qualities of feminity, gender culture, history of pedagogics, pedagogical possibilities and means of education of qualities of feminity at children.

Annotation: This article focuses on the urgent problem of qualities of femininity, gender culture. Submitted authors studying quality of femininity and masculinity. Defined the concept of gender culture. Classifies qualities of femininity, masculinity, human.

УДК 373.1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ XXI ВЕКА

© 2012

В.И. Щеголь, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Дошкольной педагогики и психологии»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: компетенция, интеграция, тенденции, феномен, адаптация, глобализация, идеология, антропология, культурология, компаративистика, проектирование.

Аннотация: В данной статье на основе многолетнего опыта вузовской работы был проанализирован опыт ведущих исследователей отечественной педагогической школы, и анализ предпосылок и современных тенденций в мировом образовательном пространстве.

Стоит только попристальнее вглядеться в настоящее – будущее вдруг выступит само собой.
Н.В. Гоголь

Социально-политические преобразования в России заметно меняют облик страны. Динамика развития Болонского процесса показывает, что образование на данном этапе характеризуется усилением акцента на творческое саморазвитие студентов и их социальную ориентацию в общемировом пространстве. С появлением европейского рынка труда, становлением планетарной системы высшего гуманитарного образования сформировались более серьезные и унифицированные требования к знаниям специалистов. Одна из задач модернизации образования состоит в создании механизмов устойчивого развития системы образования. Для ее достижения необходимо, в первую очередь, повышение социального статуса и профессионализма (профессиональной компетентности) работников образования, усиления их государственной и общественной поддержки, разностороннего развития социального партнерства между образовательными учреждениями, непрерывного развития мирового интеграционного процесса, и самое главное – руководства этими учреждениями. В этом плане мы можем утверждать, что речь идет как о социально-педагогическом феномене – управлении и развитии адаптивной образовательно-воспитывающей среды, адекватной развивающемуся социуму, так и актуальности и значимости тех глобальных интеграционных тенденций, которые, зародившись в XX веке могут иметь продолжение и в настоящем столетии, бросая тем самым вызов человеческой цивилизации, вызов ее способности противостоять разрушительным тенденциям и поддерживать тенденции прогрессивные, созидательные [5].

На данном этапе многие политические, государственные и общественные деятели, ученые и педагоги называют XXI век веком образования.

Подчеркивая решающую роль образования, как важнейшего условия его выживания и прогресса человечества, комиссия ЮНЕСКО в своем докладе: «Образование: скрытое сокровище» актуализировало постановку следующих противоречивых проблем в образовании между:

- общим и частным, предполагающим постепенное превращение человека в гражданина Мира без потери своих корней;
- традициями и современными тенденциями, предполагающими адаптацию без отрицания личностных свойств, управление прогрессивными интегративными нововведениями;
- рыночной экономикой и социально ориентированным сообществом и др.

Век XX оставил нам множество образовательных и научных проблем, которые плавно, без разрушительных революций, обозначили век XXI: на национально-региональном и вузовском уровнях получили развитие такие учебные курсы, как этнопедагогика, педагогика и психология развития, педагогическая антропология, педагогическая аксиология, педагогическая культурология, сравнительная педагогика.

В своей программной статье «Предметная область педагогика» в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования В.А. Сластенин подвел итоги развития образования за период внедрения государственных стандартов первого и второго поколения и высветил актуальные проблемы, которыми должна заниматься педагогическая наука и практика отечественного образования:

- многие выпускники не владеют техникой и технологией педагогической деятельности;
- не выдерживает критики уровень методологической культуры учителя;
- выпускник не подготовлен к реализации культурообразующей роли школы;
- обескровливание идеи народной педагогики;
- гуманитарное (культуроцентрическое) человеческое «измерение» всех сторон общественной жизни;
- связь педагогики с антропологическими науками;
- отсутствие онтологического анализа в формировании и структуризации предметной области «Педагогика»;
- научение студентов решению педагогических задач;
- готовность к творческому решению педагогических задач;
- овладение концепцией единого интеллекта;
- необходимость овладения будущими специалистами технологий проблемного обучения [1,с.10].

Автор особо сконцентрировал свое внимание на необходимости введения курса «Педагогическое проектирование»: «Для осуществления практико-ориентированных технологий обучения педагогике было бы полезно обсудить вопрос о введении курса «Педагогическое проектирование». Педагогическое проектирование – есть самостоятельная полифункциональная педагогическая деятельность, посредством которой в интеллектуальном, семиотическом плане в ответ на потребности, возникшие в процессах развития человека, общества, культуры или самих образовательных систем, возможно предопределить создание новых или преобразования имеющихся педагогических условий развития субъектов образовательных систем и тем самым направить изменения в обликах широкого круга этих систем. Результатом педагогического проектирования являются проекты, несущие в себе как рациональные, так и ценностно-смысловые черты. Педагогический проект выступает одновременно как продукт вида деятельности, как произведение автора или коллектива авторов, как средство направляемого развития образовательной системы или как новое педагогическое знание» [там же, с.22].

Анализируя современные учебники по педагогике, ведущие ученые В.А. Сластенин и Е.И. Артамонова отмечают, что они непосредственно связаны со строительством гуманистической школы, созданием обращенности к человеческой личности, что объективно требует с одной стороны, отражения содержания педагогического образования как практического человекознания, своего рода педагогическую антропологию [15].

Сфера образования имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям – системному и глубокому кризису, который поразил важнейшие сферы духовной жизни человека. Человечество стоит перед глобальными проблемами, решить которые не может ни одно государство на уровне национально-государственной самодостаточности. Вот, что писал по этому поводу выдающийся ученый и мыслитель XX века А.Д. Сахаров: «Только в глобальном масштабе возможно решение ос-

новных научно-технических задач современности, например таких, как создание ядерной и термоядерной энергетики, новой сельскохозяйственной технологии, производство синтетических заменителей белка, проблемы градостроительства, разработка безвредной для природы промышленной технологии, освоение космоса, борьба с раком и сердечнососудистыми заболеваниями, разработка кибернетической техники и другие. Эти задачи требуют многомиллиардных затрат, непосильных для отдельного государства…. Только в глобальном масштабе возможны разработка и осуществление стратегии развития человеческого общества на Земле, совместимой с продолжением существования человечества» [3, с.117].

Достижения науки и техники во всем мире воистину впечатляющи и именно на это направлены основные усилия педагогов, этой же задаче, в основном подчинен и педагогический процесс. «Что же касается формирования у учащихся целостной картины окружающего человека материального и духовного мира, способствующей осознанию принадлежности каждого из них к единому человеческому сообществу, трансляции из поколения в поколение ценностей духовных, культурных, нравственных в их национальном и общечеловеческом понимании, то эти образовательно-воспитательные гуманитарные по своей природе цели в лучшем случае лишь декларируются на популистском лозунговом уровне, а в худшем – игнорируются вовсе» [4, с.30].

Классическая система профессиональной подготовки педагогических кадров, по большому счету, консервативна, тяжела на подъем, поэтому с опозданием откликается на запросы обновляющейся школы.

На образовательный процесс немаловажное значение имеет проблема «вливания» в его развитие в % выражении от суммы, выделяемой от ВВП. Бесплатное образование в России медленно и верно умирает. Сначала тихой сапой в вузы внедрились коммерческие отделения, которые грозят поглотить бюджетные места. В этом году ректорам разрешили еще и создавать фирмы, чтобы подзарабатывать деньги. В это же время в школах ввели платные занятия. А прежний министр образования и науки Андрей Фурсенко предложил сократить 200 тысяч учителей, переведя их в частный сектор – коммерческие центры развития ребенка.

Остается вопрос: почему в развитых странах государство старается тратить как можно больше на обучение нации, а у нас, напротив, всячески на этом экономит? Россия тратит всего лишь три с половиной процента ВВП на образование. Страны Европы в среднем отдают 7-8 процентов, США – 11, Китай - 12, Финляндия - 16, а Южная Корея лидирует с 23 процентами от ВВП на образование.

Как говорится «сколько вложили, столько получили», хотя ведущий из приоритетов – качество образования – нашло свое выражение в национальной доктрине Российского образования, в Послании Президента РФ парламенту, в обсуждении Правительства Программы модернизации образования.

Анализ состояния проблем качества убедительно указывает и на причины ее происхождения в новых социокультурных условиях нашего сообщества. Это: кризис прежних систем ценностей и приоритетов; формирование новой философии общества, построенной на общечеловеческих и национальных ценностях; развитие приоритетов регионализации и муниципализации образовательных услуг; неравномерное развитие социально-экономических условий и в этой связи резкое расслоение общества на богатых и бедных; активизация деятельности региональных концессий и возрождение духовной жизни общества; развитие теории и практики на основе достижения и маркетинга; появление и применение в практике работы образовательных учреждений международных стандартов качества ИСО; переход развитых образовательных систем на прогрессивные модели и технологии и др.. Все эти причины, бесспорно, являются одновременно и предпосылками дающими достаточные основания ученым и практикам для поиска эффективных механизмов управления развитием качества образования [5, с.10].

Оставляет желать много лучшего и уровень заработной платы учителей и преподавателей высшей школы – кандидатов наук, докторов, работников научно-исследовательских учреждений. Разрекламированный в средствах массовой информации доход учителя московских школ не идет ни в какое сравнение с учителем сельской школы, чей «достаток» 4-5 тысяч рублей хватает на то, чтобы едва сводить концы с концами. Подобный же «уровень дохода» стабильно сохраняется и у работников культуры.

И если в доперестроечный период мужчин в общеобразовательных школах было около 24%, то в настоящее время – не более 4-5%.

Много воды утекло с тех пор, но неопровержимой остается простая истина: «…Несчастный учитель не может воспитать счастливого ученика».

Что же касается преподавателей высшей школы, их мизерная заработанная плата давно уже стала «притчей во языцех». К тому же, преподаватели постоянно находятся под «прессингом сокращения» и невозможности дополнительного дохода (подработок) в другом вузе.

И еще одна проблема - ЕГЭ на российском образовательном пространстве. «Наивно думать, что все проблемы российской общеобразовательной школы будут решены путем введения ЕГЭ. Нас убеждают, что такой экзамен стерилен от протекции и коррупции. Но поверьте мне, что протекция и коррупция – это наш системный кризис. И если мы меняем только форму оценки познавательной деятельности и форму зачисления в вуз, то после изменится и коррупция. Точнее, она примет другие виды. Если сегодня это происходит на уровне 1,5 тысяч вузов, то теперь это будет происходить на уровне 70 тысяч школ, только и всего» [6, с.219].

Сергей Петрович Капица на форуме «Бедность и богатство: исторические вызовы России» говоря о бедности ученых России, их унизительном положении, подчеркивал: «… если вы уволите академика, то он должен будет жить на нищенскую пенсию, при том, что дворник в нашем академическом доме получает больше. Пока у нас такая ситуация в стране, решить проблему научных кадров будет невозможно. С министром финансов А.Л. Кудриным мы обсуждали экономические вопросы моей телепередачи и он спросил, сколько надо платить ученым? Я ответил – платите столько же долларов, сколько вы сейчас платите в рублях. Он удивился: «Вы что, серьезно об этом говорите»? Абсолютно серьезно! Мой старший внук окончил лучший вычислительный факультет Московского университета, его пригласили в аспирантуру на полторы тысячи рублей, а приятель его окончил химический факультет МГУ, подал документы в Колумбийский университет и получил стипендию в полторы тысячи долларов. Вот и все» [7, с.216].

Здесь уместно напомнить слова известного русского поэта А.П. Сумарокова, который жил во времена Екатерины Великой: «Танцовщик – ты богат, профессор – ты убог, конечно, голова в почтении меньше ног»! «То есть и в Российской империи, и в СССР, и в нынешней Российской Федерации приоритет отдается шоу-бизнесу, танцовщикам, певцам. Посмотрите, какие они позволяют строить дворцы» [8, с.218].

Важнейший движитель формирования мировой системы образования происходит под воздействием следующих факторов: параллельное развитие системы мирового образования с развитием системы мирового хозяйства; развитие инфосферы; рост академической мобильности студентов и преподавателей; расширение обмена научной информации; создание новой парадигмы образования; наличие благоприятной международной правовой среды с целью выработки оптимальных направлений организационной стратегии и содержания образования.

Необходимо отметить особенно сильное влияние на отечественную образовательную систему комплекса предпосылок как внешнего, так и внутрисистемного характера. Однако …дальнобойность самой лучшей методики совре-

менного научно-технического или социально-экономического прогноза не превышает, как правило, двух-трех десятков лет [9, с.16].

В 1996 году Международная комиссия по образованию для XXI века подготовила для ЮНЕСКО доклад. В одном из его разделов говорится о том, что глобализация – это трансцендентная реальность современного мира, которая, в свою очередь, пронизана противоречиями и трениями между «глобальным и местным», «всеобщим и индивидуальным», «традициями и современностью», «долговременными и кратковременными подходами», «конкуренцией и заботой об обеспечении права на равные возможности», «беспретендентным ростом знаний и способностью человека их усваивать».

В другой статье «Образование: неутомимая утопия» Ж. Делорс писал: «Все ведет нас к тому, чтобы пересмотреть этнические и культурные аспекты образования и обеспечить каждому возможность понять другого во всем его своеобразии и понять мир в его хаотичном движении к некоему единству» [10, с.7].

Б.С. Гершунский, утверждая, что мир един, говорит о необходимости найти пути сближения и постепенной интеграции различных философских доктрин образования как важнейшего условия формирования единого мирового образовательного пространства. Человеческие сообщества при всех своих различиях взаимозависимы и взаимоответственны за будущее и чрезвычайно важно, в связи с этим, стремиться к постепенной интеграции философских и стратегических доктрин образования, что в свою очередь, позволит рассчитывать на создание, укрепление и расширение единого международного, а в перспективе – мирового культурно-просветительного пространства, и, как следствие этого, на значительное движение общества к взаимопониманию, духовной конвергенции и всеединству [11, с.54].

Интересы личности в информационной сфере удовлетворяются при реализации конституционных прав человека на доступ к информации, на её использование в профессионально-педагогической деятельности, для духовного становления личности и интеллектуального развития.

Синергетика доказывает, что развитие возможно только в открытых системах, которые постоянно обмениваются информацией (например, развитие информационного процесса в мировой инфосфере, открытая модель образования, изначально предполагающая синергетическое представление о пользовании информационными системами в открытом, изменяющемся мире). Переработка, интеграция различного рода информации ведут к новым формам организации и упорядоченности; недостаток и неполнота используемой информации приводит к гибели системы [12, с.15].

Видный ученый, доктор педагогических наук, профессор А.Г. Бусыгин двенадцать лет назад опубликовал книгу «Десмоэкология или теория образования для устойчивого развития». Под десмоэкологией понимается координирующая другие наука, или интегративная психилого-педагогическая отрасль знания о взаимосвязи естественной, экономической и социальной сторон экологической проблемы, задачей которой является равновесное формирование концептуального и социального видов интеллекта личности с экологоцентрическим сознанием.

Во введении он пишет о «…черном августе 2002 года, печально прославившегося торфопожарами, «задушившими» Москву и парниковыми ливнями, затопившими Европу, которые явились грозным предупреждением людям о необходимости изменения своего образа жизни». С огромным сожалением он пишет о том, что два Мировых саммита Земли, в 1992 году в Рио-де-Жанейро и в 2002году в Йоханнесбурге, собиравшие по 178 глав правительств, потерпели провалы. В чем причина? Почему умнейшие (по определению) люди планеты не сумели ни прийти к социальному согласию, ни составить реального плана выхода из глобального экологического кризиса? Почему резко снизился умственный потенциал людей Земли, как его восстановить?

В чем грандиозная сложность двуединой задачи: «изменение сознания – выход из экологического кризиса»?

Ученый дает ответ, что существует, по крайней мере, три гносеологических причины, почему антропоцентрическое сознание «не хочет» меняться на экологоцентрическое:

- грандиозная сложность изменения сознания всего населения Земного шара;
- нужна качественно иная система образования – интегративная, ноосферная;
- отсутствие «хорошей теории», специальной, цельной теории образования для устойчивого развития [13,с.3].

Проблеме научного анализа современных процессов в образовании и широкий обзор исследовательских материалов в области сравнительной педагогики осветил в своих монографиях «Интегрирующие и интенсифицирующие процессы в образовании» и «Интеграционные процессы в образовании» видный зарубежный исследователь С.А. Каримбеков.

На широком, исследовательском материале освещаются основные тенденции, характеризующие противоречивые явления интеграции и дезинтеграции, показано, что глубина интеграции является, как правило, одной из главных её перспектив. В то же время на этом противоречивом фоне резко выделяются процессы и коренные проблемы международного противоборства и происходит дальнейшее изучение мировым сообществом явления адаптации к процессам модернизации и индустриализации [14 с.4].

Анализ многоплановых приоритетных стратегий образовательной деятельности мирового человеческого сообщества хотелось бы закончить словами академика Б.С. Гершунского: «… невнимание к ценностям и целям образования, пассивное восприятие тех жизненных приоритетов, которые стихийно складываются в обществе, - едва ли не главный порок современного образования. Тем самым образование лишается своей опережающей, прогностической функции, теряет возможность влиять на общественные идеалы, вести активную, преобразовательную работу по их совершенствованию… Нужны прорывы стратегического масштаба, необходимо осознание реальных движущих сил мировой истории и апелляция именно к этим силам»[4, с.201]. Именно поэтому необходимо принципиально по-новому подходить к обоснованию и реализации философских концепций, стратегических ориентиров и политических доктрин в сфере образования, находящихся на главном направлении прорыва в будущее человеческой цивилизации, способной найти убедительный ответ на вызов этого будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин В.А. Предметная область «Педагогика» в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования / в сб.: Теория и методика непрерывного педагогического образования: проблемы, поиски, решения // сборник научных трудов под ред. д.п.н., профессора В.И.Щеголя.-Тольятти– 2005, 502 С.
2. Там же, с.22.
3. Сахаров А.Д. О стране и мире. Нью-Йорк, 1976г., с.117.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций //. М., 1997г., 697 с..
5. Третьяков П.И., Шамова Т.И. Эффективность, доступность, качество – приоритетные задачи управления / в сб.: Труды Всероссийской научно-практической конференции «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество». – М., 2002г. -826с..
6. Капица С.П. Природа кризиса современного мира/ Богатство и бедность: исторические вызовы России // XI Всемирный русский собор. – М., 2007г., с.215-216 (274 с.).
7. Там же, с.216.
8. Попков В.А. Образовательные реформы и перспективы российского образования / XI Всемирный русский

народный собор. Бедность и богатство: исторические вызовы России. М., 2007г., с.218.

9. Бестужев – Лада И.В. Мир нашего завтра. М.: «Мысль»,1986, с.16.

10. Образование: необходимая утопия // Педагогика, 1998, №5. С.7.

11. Гершунский Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России. // Педагогика, 1996, №5. с.54.

12. Аксенова Г.И., Купцов И.И., Аксенов А.Н. Субъект и образование. Рязань 2000. С.15-16; Венгеров А. Синергетика и политика // Общественные науки и современность: 1993. №4; Князева Е., Курдюмова С. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным. // Вопросы философии: 1992. №12; Князева Е., Курдюмов С. Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1991. №4; Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле // Вопросы философии. 1990. №6.

13. Бусыгин А.Г. Теория образования для устойчивого развития. Книга первая.-2 изд., испр., доп.издательство «Симбирская книга», Ульяновск, 2003. -216с.

14. Каримбеков С.А. Интеграционные процессы в образовании, (на примере педагогической компаративистики): Монография. /Под. Редакцией доктора педагогических наук Ф.Р. Юзликаева/ - Тольятти, издательство «Фан» Академии наук республики Узбекистан, 2008. 128с.

15. Сластенин В.А., Артамонова Е.И. Отражение стратегических направлений развития теории педагогического образования в современных учебниках по педагогике / в сб.: Труды всероссийской научно-практической конференции // Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество: 2002., 826 с.

TEACHER EDUCATION: STRATEGIES FOR THE 21ST CENTURY

© 2012

V.I. Shegol, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pre-school pedagogics and psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: competence, integration, trends, phenomenon, adaptation, globalization, ideology, anthropology, cultural studies, comparative literature, designing.

Annotation: This article on the basis of long-term experience of University work experience of leading researchers analyzed national pedagogical school, and an analysis of the background and current trends in world education space.

УДК 378.1

ТЕХНОЛОГИЯ «ПОРТФОЛИО» ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ

© 2012

В.В. Щетинина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: технология, портфолио, педагогический колледж, деятельность, преподаватель, структура.

Аннотация: Рассматриваются критерии выбора технологии «портфолио», раскрываются принципы оценивания портфолио, структура портфолио. Показаны этапы работы над портфолио.

Под технологией «портфолио» будем понимать систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, который активизируется и интенсифицируется индивидуальными образовательными результатами студента по конкретной дисциплине за определенный период обучения, а также результатами подготовки к преподавательской деятельности.

При выборе технологии «портфолио» в нашем исследовании за основу взяты следующие критерии:

- соответствие технологии реалиям и возможностям студента;
- достаточная системность и системная совместимость технологии с имеющимся педагогическим процессом;
- достаточная управляемость технологии;
- возможность разработки диагностического инструментария;
- оценка эффективности новой технологии в сравнении с имеющимися результатами;
- воспроизводимость (данные об опыте применения технологии).

Основной философией проектируемой технологии «портфолио» служат позиции, согласно которым деятельность специалиста складывается только в результате активной деятельности студента во время обучения. Активная деятельность студента является стержнем педагогического процесса. Основными мотивами деятельности становятся устойчивая мотивация на овладение содержанием дисциплины, интерес к педагогической деятельности, и реализуется потребность в профессиональной самореализации. Активная позиция студентов является результатом реализации мотивационно-личностного компонента самореализации. Технология портфолио организует такую активность.

Активность студентов проявляется в спланированной и специально организованной подборке материалов и документов, которая выражается в демонстрации усилий, динамики и достижений студентов в учебно-познавательной деятельности по овладению различными видами профессионально-педагогической деятельности как преподавателя в педагогических колледжах. Интерес представляет дисциплина «Технология профессионального образования по специальности 050703 Дошкольная педагогика и психология, одна из которых направлена на подготовку студентов к преподавательской деятельности в педагогических колледжах.

Как и любая технология, технология «портфолио» имеет педагогическую идею:

- смешение акцента с недостатков знаний и умений студентов на конкретные достижения по учебному предмету;
- документирование достижений, а затем оценивание их;
- интеграция количественных и качественных оценок;
- установление оптимального соотношения самооценки и внешней оценки.

При использовании технологии «портфолио» оцениваются:

- качество учебно-познавательной деятельности студента по дисциплине;
- особенности прохождения студентом образовательного маршрута по дисциплине (модулей, разделов, тем).
- степень подготовки студента к преподавательской деятельности в педагогическом колледже.

Для настоящего исследования важно рассмотрения технологии «портфолио» как:

1. «портфолио-процесс», который

- характеризуется содержанием и характером деятельности преподавателя и деятельности студентов, их взаимосвязью и служит инструментом самого обучения;

- содержит документальные подтверждения результатов учебной деятельности студентов по выполнению специально разработанных заданий, обеспечивающих решение задач учебной дисциплины.

2. «портфолио-альтернативный метод», который:

- оценивает учебные достижения студентов по изучению дисциплине;
- характеризуется взаимосвязью способов оценки педагога и самооценки студента;
- содержит готовые, выбранные и специально оформленные работы, отражающие образовательную биографию и уровень достижений студента (по освоению видов профессионально-педагогической деятельности преподавателя педагогического колледжа).

3. портфолио-папка, которая:

- характеризует личностный профессиональный рост студента, его индивидуальные достижения;
- содержит творческие работы по проблемам профессиональной подготовки студента к деятельности преподавателя педагогического колледжа и документальные подтверждения успехов в освоении конкретной учебной дисциплины.

Выделенные характеристики портфолио позволяют целостно решать следующие педагогические задачи:

- поддерживать высокую учебную мотивацию студентов;
- научить студента учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- поощрять активность и самостоятельность, расширять творческие возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности студентов, формировать адекватную самооценку;
- содействовать персонализации образования;
- определять количественные и качественные индивидуальные достижения студентов.

Педагогические задачи реализуются при соблюдении определенных принципов сбора, оформления материала портфолио и принципов оценивания портфолио. Рассмотрим более подробно выделенные нами принципы.

I. Принципы сбора и оформления материала портфолио.

1. Принцип целесообразности предполагает рассматривать создание портфолио как целенаправленный процесс, при чем цели портфолио различных уровней взаимосвязаны и решаются поэтапно, а оценка портфолио определяется достижением целей, поставленных как преподавателем, так и студентами.

2. Принцип обеспечения практико-ориентированного характера материалов предполагает, что все материалы портфолио создаются в процессе решения учебных задач, заданий, направленных на овладение определенными профессиональными знаниями, действиями, качествами личности. Материалы портфолио могут быть использованы студентом, как в ходе последующей педагогической практики, так и в будущей профессиональной деятельности.

3. Принцип добровольности предполагает, что студенты определяют свои личные цели, задачи портфолио, его содержание, самостоятельно принимают решение о защите портфолио как альтернативой формы экзамена, определяют форму защиты.

4. Принцип персонализации материала предполагает личное участие студента в разработке и представлении всех материалов портфолио и отражение индивидуальных образовательных результатов.

5. Принцип структуризации материалов предполагает соблюдение студентами рекомендаций по структуре портфолио, отражающую логику учебно-познавательной деятельности студентов по дисциплине, виды педагогической деятельности. Соблюдение данного принципа создает удобство, как для оценки, так и для пользования материалами портфолио.

6. Принцип активности и самостоятельности предполагает проявление студентами инициативы, учет их возможностей и интересов на всех этапах работы над портфолио, расширение творческих возможностей обучения и самообучения; осуществление преподавателем индивидуально-дифференцированного подхода, дозированной помощи, наличии методических разработок работы над портфолио, обучении студентов НОТ (научной организации своего труда).

7. Принцип психолого-педагогического сопровождения студентов предполагает организацию взаимодействия в системах «преподаватель-студент» (индивидуальный и дифференцированный подход; консультирование), студент-студент» (выполнение заданий в подгруппе; взаимооценка). Данный принцип проявляется в установлении эмоциональной поддержки (снижение психического накала; сглаживание, снятие неблагополучного состояния студента); в мотивационном стимулировании учебно-познавательной деятельности и создания портфолио; в оказании методической помощи; в индивидуальном консультировании студентов.

8. Принцип систематичности и регулярности работы предполагает наличие рекомендаций по прохождению студентами образовательного маршрута по дисциплине (разделам, темам): временным параметрам работы (указание примерной длительности выполнения задания, установление сроков сдачи учебных заданий); а также предварительного составления студентами плана-графика работы над портфолио.

9. Принцип соблюдения единообразия, аккуратности и эстетичности при оформлении материалов предполагает формирование у студентов культуры оформления документации, проявляется в соблюдении студентами требований к оформлению.

10. Принцип целостности предполагает, что в портфолио представлены все задачи, все разделы дисциплины; представлены все виды деятельности преподавателя, все виды заданий педагогической практики; все разделы портфолио взаимосвязаны, позволяют в сочетании с процедурой защиты создать целостную картину готовности студента к профессиональной деятельности.

II. Принципы оценивания портфолио.

1. Принцип единства подходов к оцениванию материалов предполагает знание студентами критериев оценки материалов портфолио и его защиты; предусматривает соучастие студентов и преподавателей родственных (интегративных курсов) в разработке требований к портфолио, процедуры его создания и защиты.

2. Принцип взаимосвязи внешней и внутренней оценок предполагает установление оптимального соотношения, взаимосвязь способов самооценки студента и оценки преподавателя оценки.

3. Принцип обеспечения кумулятивного характера оценивания предполагает, что при оценке каждого последующего портфолио, каждой последующей процедуры защиты имеет место влияние приобретенного студентом соответствующего субъектного опыта; усиливается степень проявления профессиональной компетентности студента.

4. Принцип обеспечения аналитико-рефлексивного характера оценивания предполагает плановую, поэтапную проверку преподавателем материалов портфолио; аналитический характер оценки, предоставление рекомендаций по доработке; учете рефлексии студентов. Студенты имеют возможность определять необходимость доработки Портфолио и осуществлять ее.

5. Принцип наглядности и обоснованности оценки предполагает открытость процедуры защиты портфолио, наличии четких оценочных критериев; опору оценки на документальные подтверждения успехов; представление заключения преподавателя (комиссии) по защите портфолио.

6. Принцип обеспечения пролонгированного характера оценки предполагает продленное действие оценки: она влияет на портфолио следующего уровня (на допуск к педагогической практике, на итоговую оценку по практике) и определяет перспективы профессионального самораз-

вития студентов.

Технология «портфолио» подготовки студентов к профессиональной деятельности предполагает выделение структурных блоков портфолио (контрольно-диагностический, аналитико-рефлексивный, конструирование образовательной работы, исследовательский, методический блоки).

Выделение блоков портфолио обусловлено необходимостью документального подтверждения результатов учебой деятельности студентов: сформированности знаний, умений и навыков, соответствующих видам деятельности преподавателя педагогического колледжа. Проектирование материалов в каждом блоке портфолио происходит на основе установления связи учебных заданий по дисциплине с заданиями соответствующей педагогической педпрактики (в нашем случае практики в педагогическом колледже).

Блоки портфолио органично связаны с видами деятельности преподавателя, содержанием его оценочной деятельности, а также с учебно-познавательной деятельностью студентов и видами заданий педагогической практики.

Данные связи нами представлены в таблицах, с которыми работают студенты и преподаватели вуза.

Например, один из видов взаимосвязей может быть представлен на примере рассмотрения связи блока конструирование образовательной работы с видами педагогической деятельности и оценочной деятельности педагога в таблице 1.

Портфолио студентов (на защите) может быть представлено следующими разделами:

«Портрет» - визитная карточка включает сведения об авторе; вступительную статью: свое педагогическое кредо, свои ожидания по отношению к собственным перспективам в профессиональной деятельности, к практике в педагогическом училище; обоснование возможностей портфолио; определение плана своей деятельности по созданию портфолио.

II. Цели, задачи портфолио (цели и задачи, определенные преподавателем и студентами).

III. Рабочие материалы по блокам:

1. Контрольно-диагностический блок.
2. Блок конструирования образовательной работы.
3. Аналитико-рефлексивный блок.
4. Исследовательский блок.
4. Методический блок.

IV. Свободный поиск (теоретическая копилка) – это подбор материалов различного характера, определяемых учебными и профессиональными интересами студента, авторство которых не принадлежит студенту: ксерокопии статей, материалы периодических изданий, учебных пособий, сайты Интернета, высказывания, тематические библиографий, схемы, модели, алгоритмы деятельности и пр. (которыми пользовались студенты при создании творческих материалов портфолио; которые могут пригодиться в профессиональной деятельности).

V. Блок достижений по дисциплине включает результаты тестирования по дисциплине; контрольные, зачетные работы; печатные статьи, дипломы, свидетельства об участии в конкурсах студенческих работ; отзывы, экспертные заключения по представленным материалам и др.

Таблица 1

Взаимосвязь блока конструирование образовательной работы, вида педагогической деятельности и оценочной деятельности педагога

Вид деятельности педагога	Содержание деятельности педагога, представленного в материалах портфолио	Структурный блок портфолио	Содержание оценочной деятельности педагога
Конструктивно-проектировочная	Проектирование учебных занятий со студентами в соответствие с современными требованиями и технологиями: определение цели, задач, отбор и структурирование содержания составление конспектов занятий (урока, лекции, семинара); поурочного плана занятия	Блок конструирования образовательной работы	- знание основ конструктивно-проектировочной деятельности педагога, организации самостоятельной работы студентов; - умение определять цели и задачи, осуществлять отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися; - умение проектировать деятельность учащихся по усвоению информации; - умение проектировать деятельность педагога на учебном занятии

Технология «портфолио» предполагает поэтапную бинарную деятельность преподавателя дисциплины (преподавание) и деятельность студентов (учебная деятельность). Нами выделяются следующие этапы работы студентов над портфолио: проектировочный этап; создание - отбор - компоновка материалов портфолио; подготовка портфолио к защите; далее этап презентации – защиты портфолио. К компьютерной презентации предъявлялись следующие требования: содержание презентации должно отражать специфику деятельности преподавателя; презентация должна обладать элементами новизны, продуктами самостоятельного поиска; слайды должны быть красочными, динамичными [1].

Критерии оценки презентации:

1 балл. Содержание презентации соответствует теме, но слабо связано с современными проблемами преподавания в колледже; не все аспекты широко представлены; слайды недостаточно красочны и динамичны.

2 балла. Содержание презентации соответствует теме, прослеживается связь с современными проблемами преподавания в колледже; слайды красочны и динамичны; но не все аспекты широко представлены.

3 балла. Содержание презентации соответствует теме, прослеживается связь с современными проблемами преподавания в колледже; слайды красочны и динамичны; не все аспекты широко представлены.

VI. Лист самооценки и рефлексии состоит их двух частей:

1. Лист самооценки материалов портфолио:

- соответствие материалов поставленной цели, намеченным задачам (общим и индивидуальным); требований к полноте по структурным компонентам (общим требованиям и индивидуальным планам);
- сильные стороны портфолио;
- слабые стороны портфолио.

2. Ретроспективно-перспективный лист:

- практическая ценность конечного продукта; возможные дополнения к содержанию портфолио; обоснование предложений;
- позитивные продвижения, обоснование их использования в дальнейшей работе (педагогической практике и профессиональной деятельности;
- трудности: причины успехов, неудач; возможные способы преодоления трудностей.

Технология «портфолио» позволяет студентам более четко определить характер и содержание деятельности преподавателя и собственной деятельности, что усиливает активность будущих специалистов в процессе осознанной подготовки их к профессиональной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина О.В. Организационно-методический инструментарий подготовки студентов к работе с детьми дошкольного возраста // Известие Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012.- № 11.- С. 112-119.

TECHNOLOGY PORTFOLIO OF TRAINING THE STUDENTS FOR TEACHING IN TEACHERS ' COLLEGES

© 2012

V.V. Shchetinina, candidate of pedagogic Sciences, docent of the Chair of Pre-school Pedagogics and psychology "
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: technology, portfolio, teacher training college, activities, teacher, structure.

Abstract: discusses criteria for selection of technology portfolio, expanded the principles of evaluation of portfolio, portfolio structure. Shows the stages to work with the portfolio.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ

© 2012

Н.А. Ярыгина, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика и менеджмент»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: экономические дисциплины; профессиональные компетенции; деловые игры; преподавание экономических дисциплин.

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы исследования профессиональной компетенции студента, а также возможности внедрения деловых игр в процесс обучения.

К получению экономического образования в последнее время наблюдается повышенное внимание. Акцентируя внимание на компетентности в целом и профессиональной в частности, отметим, что компетентность – это интегративное, синергетическое качество, имеющее более широкое содержание и выступающее как результат сформированных конкретных знаний, умений и навыков, то есть тем, чем выпускник должен владеть по окончании вуза. Компетенции, в свою очередь, стоит рассматривать как составляющие компетентности, формирующие в процессе получения высшего образования определенный круг знаний, умений, навыков, которыми следует владеть [2]. Компетентность студента в процессе обучения можно рассматривать как регулярную оценку соответствия студента требованиям дидактических единиц ГОС по дисциплине. Система различных видов контроля знаний необходима для того, чтобы студент вуза мог быть конкурентоспособным на рынке труда. Измерение компетенций проводится в любой отрасли народного хозяйства, а не только в образовании.

Определяющей причиной, позволяющей студенту-выпускнику правильно влиться в социальное пространство и, занимаясь трудовой деятельностью, свое влияние направить на социальную среду и различные общественные отношения, является профессиональная компетентность. Профессиональная компетентность – главная составляющая профессионального образования, совокупное описание личностных и деятельных качеств будущего специалиста.

Переход в разряд профессионалов необходимо рассматривать как постоянный процесс создания профессионального положения, сочетания профессионально и социально важных качеств, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональной деятельности. В зарубежном профессиональном образовании в последние два десятилетия происходит поэтапное уклонение от традиционных способов оценки профессиональной пригодности. Официальные свидетельства (аттестаты, дипломы, и т.д.) о наличии профессиональных знаний и опыта работы уже не являются главной оценкой профессиональной состоятельности специалиста.

Исходя из вышесказанного, основной чертой, квалифицирующей профессионала, в настоящее время – это его готовность к настоящей трудовой деятельности, к способности применения на практике своих знаний и умений. Главной составляющей задачи любого высшего учебного заведения, как правило, является выпуск конкурентоспособного специалиста (см. рис. 1). Понятие «компетентность» можно применять как ключевой организационный ресурс для получения конкурентного преимущества.

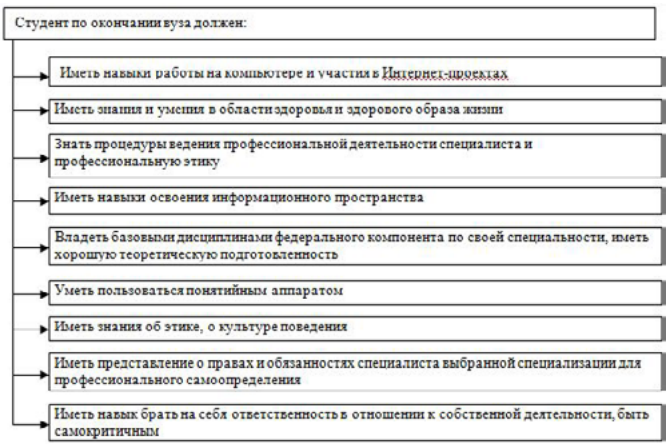


Рис. 1. Обзор профессиональной компетенции студента

Однако, несмотря на центральную роль компетенций, существует большая неопределенность в трактовке понятия «компетенция» в образовании. Ряд попыток выработать общую терминологию не имели большого успеха. При создании компетенций не следует забывать о заказчике – работодателе. Для разного рода деятельности требуются разные компетенции от сотрудника. В определенной деятельности далеко не все компетенции одинаково полезны. Следовательно, образовательному учреждению имеет смысл обратиться к работодателю, который составит профессиограмму – список компетенций выпускника вуза. Естественно, список компетенций со временем будет меняться. Профессиограмма – это система признаков, описывающих ту или иную профессию, а также включающая в себя перечень норм и требований, предъявляемых этой профессией или специальностью к работнику. В частности, профессиограмма может включать в себя перечень психологических характеристик, которым должны соответствовать представители конкретных профессиональ-

ных групп [3].

Для студента-выпускника его знания о правах и обязанностях специалиста имеют большое значение для дальнейшего профессионального самоопределения. Студент, который определился в профессии экономиста, обязан понимать, какие последствия могут повлечь за собой принятые им решения или составленные документы. В процессе обучения одним из условий формирования профессиональной компетентности студента в процессе обучения – его дентификация как субъекта учебной деятельности, задачей которого является поэтапное приобретение знаний, умений и навыков, а самоорганизация и самоконтроль помогут студенту стать компетентным в выбранной им специальности. Но, на практике у студентов стимул к обучению и развитию способностей не имеет высокого приоритета. Следовательно, ответственность за вырабатывание стимула к обучению лежит на профессорско-преподавательском составе. Чтобы изменить приоритеты в системе ценностных ориентаций студентов требуется создавать и закреплять стратегически важные установки на сотрудничество (рис. 2).



Рис. 2. Стратегически важные установки на сотрудничество

Можно выделить образец профессиональной компетентности, которая содержит в себе пять измерений (см. рис. 3).

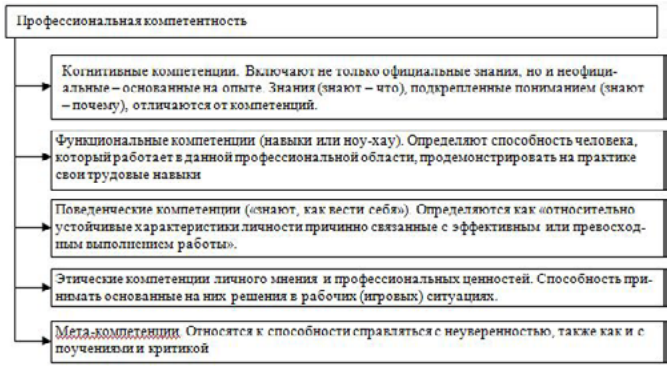


Рис. 3. Пять измерений профессиональной компетентности

На наш взгляд, именно когнитивные и функциональные компетенции определяют в большей степени профессиональную пригодность специалиста.

В процессе обучения посещение студентом лекционных и практических занятий должно являться непременным требованием. Преподаватель обязан склонить аудиторию на активное восприятие вычитываемой им информации, на участие в обсуждениях, особенно, если последний материал был не легким для уяснения. Большое значение имеет и правильность организации работы на практических занятиях и семинарах, посещение которых для студента – это возможность показать приобретенные знания, тем самым поднять свой рейтинг по той или иной дисциплине.

Для формирования компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании нельзя не использовать различные педагогические технологии. Одним из результативных способов создания профессиональных компетенций в процессе обучения студентов экономических направлений являются деловые игры, потому то они помогают в решении проблемы выработки профессионально-ориентированных компетенций в процессе действия.

Полученные в вузе теоретические знания нуждаются в закреплении на практике, но сектор знаний и навыков, которые студенты получают в процессе обучения довольно большой и, конечно, им трудно применять их на практике. Здесь можно предложить формат игры, которая представляет упрощенную модель реальной ситуации, так как имитация позволяет практиковаться в любой ситуации и деятельности. Здесь можно говорить об игре, как о приспособлении, которое побуждает студента к обучению.

Типологию компетенций на современном этапе следует разрабатывать для каждого учебного плана, в котором необходимо внимательно вырабатывать профессиональные компетенции. Именно эти компетенции и будет принимать во внимание преподаватель в построении «сценария» занятия-игры. Базируясь на анализе образовательных моделей по экономическим направлениям подготовки, можно отметить общие профессиональные компетенции студентов экономических направлений (см. рис. 4).

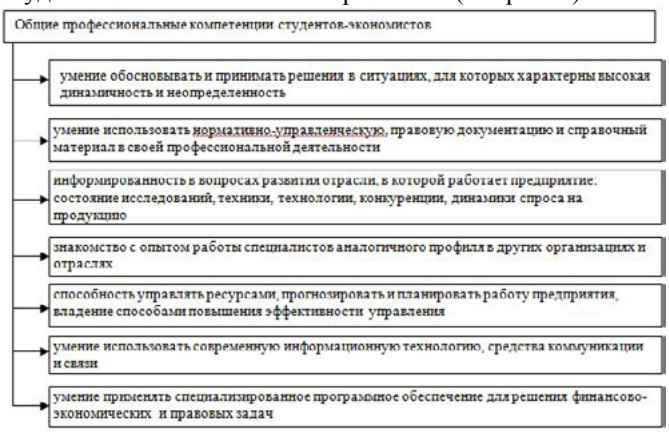


Рис. 4. Общие профессиональные компетенции студентов-экономистов

Говоря о компетентностном подходе в профессиональном образовании, не лишним будет обратить внимание на некоторые моменты, которые помогут в точности разработать сценарий деловой игры (см. рис. 5).

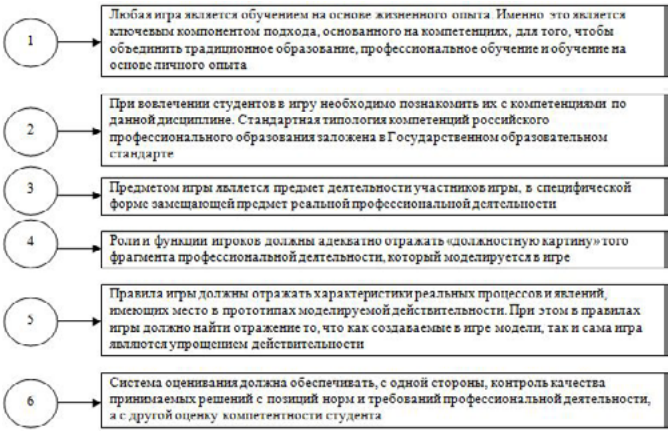


Рис. 5. Разработка сценария деловой игры

Игры, применяемые на практике, довольно разнообразны:

- дидактическая;
- имитационная;
- интерактивная;
- игра-исследование;
- операционная;
- деловая;
- ролевая.

Основные цели игры представлены на рис. 6.

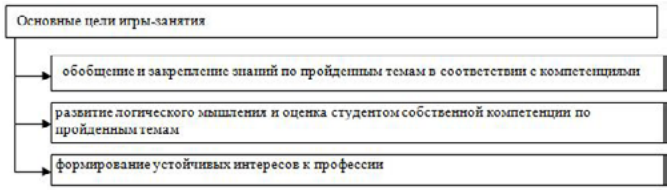


Рис. 6. Основные цели игры-занятия

Одним из перспективных направлений повышения качества образования студентов выступает внедрение информационных технологий, высокий уровень развития которых позволяет совершенствовать всю систему образования, выводить ее на новый качественный уровень.

Можно обозначить некоторые выводы, которые позволил сделать анализ применяемых игровых технологий при использовании компетентностного подхода в профессиональном образовании (рис. 7).

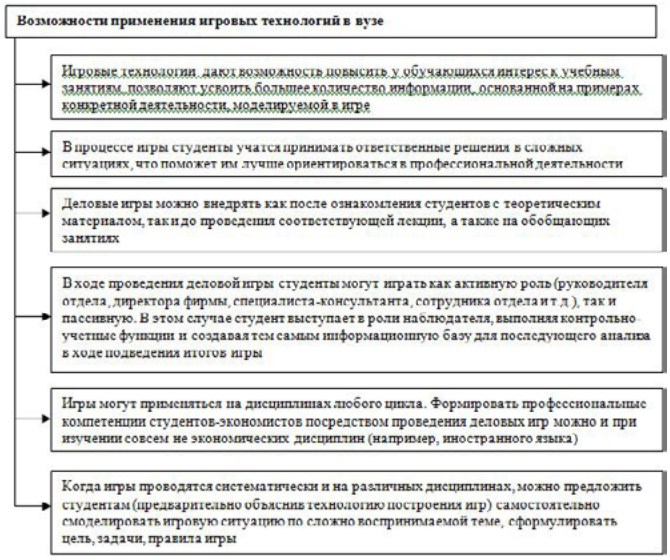


Рис. 7. Основные возможности применения игровых технологий в вузе

Из вышесказанного можно сделать вывод, что верно подобранные деловые игры – это оперативное средство создания развития профессиональных компетенций в процессе обучения студентов экономических специальностей. Игровые технологии способствуют более глубокому изучению информации, формируют постоянную заинтересованность к экономической сфере общественной жизни и выбранной специальности, поэтому преподаватели все чаще внедряют в образовательный процесс игровые педагогические технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рудакова А.Н., Шитакова Т.А. Формирование профессиональных компетенций студентов экономических специальностей посредством деловых игр// ФГОУ СПО «КТК», 2012г.
2. Симаева Н.П. Профессиональные компетенции студентов экономических и юридических специальностей: общее и особенное в содержании и условиях формирования// Вестник ВолГУ. Серия 6. Выпуск 12, 2012г.
3. http://ru.wikipedia.org/
4. Ярыгина Н.А. Современные требования к преподаванию экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №2. С. 352-355.
5. Третьякова Е.М. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №1. - с.309-313.
6. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека // Вектор науки ТГУ. 2011. №1. С. 345-348.
7. Коростелева Л.А. Документация и документооборот в судебно-бухгалтерской экспертизе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 173-175.
8. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. – 2011. - 4(18). - С.504-510.
9. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.
10. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 36-39.
11. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 54-59.
12. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3.
13. Ярыгина Н.А. аналитический подход к составлению финансовой отчетности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №3. С. 69-72.
14. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки бакалавра, 2004.
15. Ярыгина Н.А. Особенности экономического анализа деятельности вузов // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. №1. С. 112-117.
16. Коростелева Л.А. Проблемы использования экономических и правовых знаний в подготовке экспертов-экономистов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. №1(17). С. 80-87.
17. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3. - с.298-303.
18. Ярыгина Н.А. Обеспечение непрерывного профессионального образования с сокращением срока обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №3(10). С. 268-270.

Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием»

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES THROUGH INNOVATIVE TEACHING METHODS

© 2012

N.A. Yarygina, candidate of economic sciences, assistant professor of "Economics and Management"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: economic disciplines, professional competence, role-playing, teaching economics.

Annotation: This paper discusses aspects of the research expertise of the student, as well as the possibility of introducing gaming to the learning process.

УДК 378.225

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЛОЛОГИИ

© 2012

О.А. Копусь, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой украинской филологии и методики обучения профильным дисциплинам
Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Одесса (Украина)

Ключевые слова: научно-методическая система, профессиональная лингводидактическая компетентность, будущие магистры филологии.

Аннотация: В статье определены уровни сформированности языковой, речевой, коммуникативной компетенций будущих магистров филологии; проанализированы результаты экспериментального обучения магистрантов по научно-методической системе формирования у них профессиональной лингводидактической компетентности.

Обновление социальной, культурной, информационно-технологической сфер украинского общества вызвали качественные преобразования в системе высшего педагогического образования. Так, в конце XX - начале XXI века произошли концептуальные изменения в направлениях, целях, содержании образования, которые ориентируют его прежде всего на развитие личности, формирование творческой инициативы, мобильности, повышения конкурентоспособности будущих специалистов.

Современный этап развития системы высшего педагогического образования характеризуется стремлением ученых целенаправленно решать актуальные проблемы обеспечения его качества (Э. М. Ахмедова [1], Н. Г. Батечко [2], А. А. Коростелев, О. Н. Ярыгин [3], В. С. Курило [4], Н. Н. Остапенко [5], С. М. Тимофеева [6], Т. Н. Яблонская [7] и др.).

Стратегия реформирования образования в Украине, его адаптация к европейской системе требует в корне изменить организацию и методику учебного процесса, в частности разработать рациональную и эффективную систему обучения будущих магистров филологии. Они должны не только обладать глубокими общими и специальными знаниями, быть всесторонне образованными, с богатым потенциалом теоретических знаний инновационного характера, но и иметь главный двигатель для их реализации – сформированную профессиональную лингводидактическую компетентность (далее – ПЛДК).

На основе анализа имеющегося учебно-методического обеспечения лингвистических и лингводидактических дисциплин, которые преподаются в магистратуре, нами была разработана и внедрена в учебный процесс Южно-Украинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского (Ю-УНПУ), Бердянского государственного педагогического университета (БГПУ), Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко (К-ПНУ) научно-методическая система формирования ПЛДК с учетом компетентностного, личностно ориентированного, субъектно-деятельностного, коммуникативно-деятельностного, синергетического, контекстного, системного подходов. Она предполагала использование современных технологий обучения, направленных на решение практических задач формирования, в частности, языковой, речевой, коммуникативной, предметной и исследовательской компетенций как составляющих ПЛДК.

Цель статьи – проанализировать результаты экспериментального обучения по предложенной системе формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии.

Для проверки эффективности разработанной системы в конце формирующего этапа эксперимента были проведены контрольные срезы в экспериментальных и контрольных группах (далее – ЭГ и КГ соответственно) с целью диагностического изучения уровней сформированности каждого компонента рассматриваемого феномена, дальнейшего анализа и обобщения количественно-качественных результатов обучения.

Уровень сформированности *языковой компетенции* будущих магистров филологии определялся на первом контрольном срезе. *Наличие знаний* о системной организации украинского языка, его синонимическом богатстве, терминосистеме, сформированность умений различать созвучные слова-паронимы, межъязыковые омонимы, определять род существительных (спрягаемых и несклоняемых), парадигму падежных форм, сложные случаи грамматики, теоретические аспекты лингвокультурологии, коммуникативной лингвистике, умение их обосновывать и объяснять определили орфоэпическую, лексико-семантическую, грамматическую и стилистическую составляющие языковой компетенции магистрантов.

Для реализации поставленной цели использовались различные виды работ: опрос, создание собственных высказываний, выполнения контрольных работ, редактирование, тестовые задания и упражнения активно-репродуктивного характера. Согласно принципу коммуникативной направленности на этом этапе были отобраны лишь те задачи, в которых зачастую магистранты допускали ошибки. Для этого нами использовались результаты типологии ошибок, которые были получены во время констатирующего этапа эксперимента и наблюдений за речью магистрантов.

Уровни сформированности языковой компетенции представителей ЭГ, которые прошли весь формирующий этап эксперимента по разработанной системе, были определены нами при помощи результатов срезов методом сопоставительного анализа (см. табл. 1).

Как показывают фактические данные, после обучения по разработанной научно-методической системе в ЭГ количество магистрантов, успешно справившихся с предложенными заданиями, было значительно больше, чем в КГ. Отметим, что если они и делали ошибки, то сразу же исправляли их.

Это объясняется тем, что в ЭГ работа по формированию языковой компетенции происходила поэтапно, при помощи системы коммуникативных упражнений, заданий, тестов, сочетаясь с профессиональными дисциплинами, тогда как в КГ превалировали тесты, упражнения, задачи пассивно-репродуктивного характера.

Овладевая языковой компетенцией, магистранты ЭГ анализировали, сопоставляли языковые явления, толковали термины, при необходимости их комментировали, т. е. наблюдалось осознание магистрантами необходимости повышения уровня языковой компетенции в тесной связи с будущей профессиональной деятельностью, что, по нашему мнению, и вызвало у них интерес. Магистранты же КГ не совсем понимали языковые явления, им труднее было истолковать термины, у них возникали трудности при редактировании словосочетаний, предложений, текстов и т. д., поскольку учебный материал изучался обобщенно, что не давало им возможности полностью осознать необходимость изучения академической теории языка. Уровни сформированности языковой компетенции в КГ и ЭГ представлены на рис. 1.

Таблица 1

Уровни сформированности языковой компетенции экспериментальных и контрольных групп на этапе обобщения и систематизации знаний (%)

Составляющие языковой компетенции	Уровни	Ю-УНПУ		К-ПНУ		БГПУ	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Орфоэпическая	Высокий	16,3	25,1	15,6	25,4	15,4	20,1
	Достаточный	31,4	43,4	29,9	41,6	29,1	40,4
	Средний	48,1	31,5	50,4	33,0	50,8	39,5
	Низкий	4,2	-	4,1	-	4,7	-
Лексико-семантическая	Высокий	12,3	20,5	15,1	19,2	15,1	19,5
	Достаточный	29,8	41,1	26,6	40,3	28,3	41,4
	Средний	53,2	37,5	53,8	39,1	51,1	36,2
	Низкий	4,7	0,9	4,5	1,4	1,1	2,9
Грамматическая	Высокий	17,4	17,2	17,1	24,3	17,1	23,3
	Достаточный	25,9	36,4	20,5	34,5	24,9	35,4
	Средний	54,5	40,1	58,3	40,7	56,5	39,5
	Низкий	2,2	1,3	4,1	0,5	1,5	1,8
Стилистическая	Высокий	15,1	20,1	10,2	19,6	13,1	19,3
	Достаточный	31,4	41,7	28,5	40,4	31,0	43,1
	Средний	52,3	36,4	57,2	38,1	55,4	36,1
	Низкий	1,2	1,8	1,1	1,9	5,5	1,5

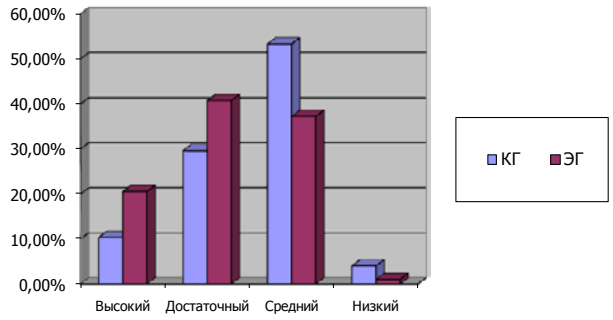


Рис. 1. Уровни сформированности языковой компетенции будущих магистров филологии

Как видим, на высоком уровне зафиксировано 20,50% магистрантов ЭГ и только 10,30% КГ. На достаточном уровне сформированности оказалось 40,70% магистрантов ЭГ и 29,60% КГ. На среднем уровне было лишь 37,20% участников ЭГ, тогда как в КГ – 53,30% магистрантов. На низком уровне магистрантов ЭГ почти не было (только 1%), в КГ их зафиксировано 4%.

Контрольный срез, который обеспечивал изучение уровня сформированности *речевой компетенции*, предусматривал практическое владение нормами устной и письменной речи. Для этого нами были использованы тестовые задания с закрытыми и открытыми ответами, работа с текстами (редактирование, составление, продолжение, обоснование и т. п.).

Продуктивные умения, сформированные у магистрантов, проверялись путем составления собственных высказываний во всевозможных ситуациях будущей профессии, в частности, магистрантам предлагалось создать детализированные тексты различной направленности из основных разделов языковой теории, произнести речь, составить лингвистическое сообщение, разработать конспект лекции по выбранной магистрантом теме и т. д. Уровни сформированности речевой компетенции представлены в табл. 2.

После обучения по экспериментальной методике у магистрантов уменьшилось количество ошибок как в письменной, так и в устной речи. Магистранты ЭГ умело создавали и пользовались синтаксическими конструкциями, использовали разнообразные языковые средства, связывали речевое поведение и национальную культуру (формулы речевого этикета), переводили тексты, пользовались богатством украинского языка (синонимами, фразеологизмами и т. д.), толковали языковедческую терминологическую лексику, заменяли ее украинскими лексемами или наоборот, формулировали мысли как в устной, так и в письменной речи, подбирали языковые конструкции и тому подобное. Уровни сформированности речевой компетенции представлены на рис. 2.

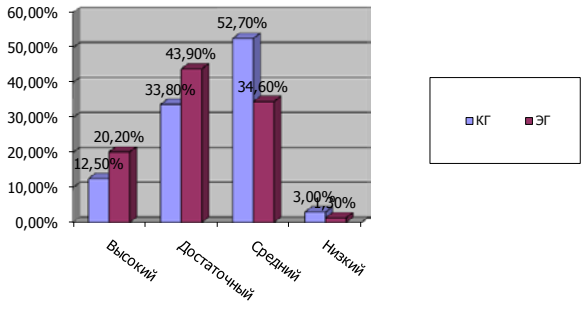


Рис. 2. Уровни сформированности речевой компетенции будущих магистров филологии

Как видно из диаграммы результаты ЭГ значительно лучше КГ. Это стало возможным благодаря использованию упражнений и заданий, которые вызывают интерес у будущих магистров филологии (языковой материал был взят из профильных дисциплин), позволяют использовать полученные знания в течение дальнейшего обучения, развивают языковое сознание, внимательное отношение к языку вообще и стремление к совершенствованию собственной речи.

Целью третьего среза было выявление уровня коммуникативной компетенции, для чего магистрантам предлагались разнообразные тексты и задания из авторских пособий [8-10].

Анализ полученных данных сформированности коммуникативной компетенции магистрантов после внедрения разработанной научно-методической системы подтвердил более высокие результаты в ЭГ (см. табл. 3).

Таблица 2

Уровни сформированности речевой компетенции экспериментальных и контрольных групп на этапе обобщения и систематизации знаний (%)

Содержание речевой компетенции	Уровни	Ю-УНПУ		К-ПНУ		БГПУ	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Умение участвовать в диалогах и умение вести монолог	Высокий	9,5	17,8	12,3	18,2	12,2	17,1
	Достаточный	37,2	49,4	34,5	45,1	36,0	45,6
	Средний	51,1	31,4	50,8	33,5	49,7	35,4
	Низкий	2,2	1,4	2,4	3,2	2,1	1,9
Умение построить профессиональный разговор с конкретными целями	Высокий	4,4	16,2	3,1	13,8	5,2	17,1
	Достаточный	36,9	47,8	36,9	45,9	38,5	48,2
	Средний	51,3	32,1	53,5	36,5	50,2	30,7
	Низкий	7,4	3,9	6,5	3,8	6,1	4,0
Умение распознать необходимую информацию в процессе детального обсуждения, дебатов, докладов	Высокий	12,6	21,1	14,2	21,4	12,3	20,5
	Достаточный	34	43,7	28,1	38,5	31,9	42,8
	Средний	51,1	33,6	54,3	37,4	53,6	35,6
	Низкий	2,3	1,5	3,4	2,7	2,2	1,1
Умение распознать стилистические регистры	Высокий	10,4	19,8	6,1	15,1	6,2	19,8
	Достаточный	29,2	44,6	36,8	46,4	39,2	43,8
	Средний	50,7	34,5	54,5	36,7	52,1	34,9
	Низкий	3,3	1,1	2,6	1,8	2,5	1,5
Понимание и осознание текстов	Высокий	12,3	22,1	13,1	24,6	12,4	21,5
	Достаточный	30,1	41,4	30,3	40,9	29,3	43,4
	Средний	54,2	35,0	52,3	33,1	55,2	34,1
	Низкий	3,4	1,5	4,3	1,4	3,1	1,0
Понимание намерения автора письменного текста	Высокий	12,2	22,8	9,2	19,7	11,4	21,1
	Достаточный	28,3	39,1	35,8	45,1	33,4	42,4
	Средний	55,4	36,1	51,5	33,4	53,1	35,3
	Низкий	4,1	2,0	3,5	1,8	4,4	1,2
Грамотное и четкое изложение детализированных текстов различной направленности	Высокий	9,7	19,8	7,3	19,4	12,4	21,1
	Достаточный	29,9	40,5	34,5	44,4	34,2	44,3
	Средний	57,3	38,2	54,5	34,4	51,2	33,2
	Низкий	3,1	1,5	3,7	1,8	2,2	1,4
Подготовка и продуцирование языковедческой теории	Высокий	8,4	20,4	6,2	19,9	7,3	15,6
	Достаточный	32,1	41,2	36,1	45,4	36,0	44,1
	Средний	54,1	36,3	50,3	32,5	52,5	37,6
	Низкий	5,4	2,1	7,4	2,2	4,2	2,7

Благодаря моделированию профессиональных ситуаций речи, сочетанию учебного материала языковедческих с материалом лингводидактических дисциплин, внедрению в обучение тренингов, деловых игр, созданию профессионально ориентированной среды, нестандартным подходам к обучению языку и т. д. удалось изменить отношение будущих магистрантов к занятиям и повысить их внимание к собственной речи. Показатели ЭГ значительно превысили результаты КГ (см. рис. 3).

На высоком уровне зафиксировано 14,70% магистрантов ЭГ и всего лишь 7,50% КГ; достаточный уровень представлен 48,60% участников ЭГ и 35,70% КГ. На среднем уровне выявлено 34,90% магистрантов ЭГ и 52,20% КГ. На низком уровне осталось 1,70% участников ЭГ и 5,00% КГ.

Результаты эксперимента убедительно доказали умение магистрантов ЭГ четко, полно и грамотно излагать мысли, воспроизводить и продуцировать языковедческие и лингводидактические тексты (диалоги, полилоги, монологи), владение терминологической лексикой будущей специальности, способность самостоятельно развивать необходимые речевые умения и навыки по специальности; психологическую готовность к диалогу со студентами, учащимися, коллегами, родителями, общественностью, следуя этикету общения соответственно требованиям культуры устной речи.



Рис. 3. Уровни сформированности коммуникативной компетенции будущих магистров филологии

Таблица 3

Уровни сформированности коммуникативной компетенции экспериментальных и контрольных групп на этапе обобщения и систематизации знаний (%)

Содержание коммуникативной компетенции	Уровни	Ю-УНПУ		К-ПНУ		БГПУ	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Знание и владение понятийно-категориальным аппаратом филологического профиля	Высокий	10,1	15,2	7,5	12,9	10,1	16,2
	Достаточный	36,3	47,4	41,1	51,5	35,2	46,4
	Средний	51,2	36,1	49,1	33,8	49,0	34,8
	Низкий	2,4	1,3	2,3	1,8	5,7	2,6
Владение современной украинским литературным языком в совершенстве	Высокий	5,1	10,9	4,1	9,8	8,2	12,1
	Достаточный	41,5	55,3	39,4	56,9	34,4	52,7
	Средний	48,1	31,3	51,4	31,2	53,2	32,4
	Низкий	5,3	2,5	5,1	2,1	4,2	2,8
Умелое профессиональное использование языковых стилей и жанров в соответствии со статусно-ролевыми характеристиками партнера	Высокий	7,4	13,4	7,1	17,4	6,4	18,5
	Достаточный	34,1	46,2	26,8	40,2	31,2	42,4
	Средний	52,1	36,1	56,1	38,3	54,3	37,1
	Низкий	6,4	4,3	10,0	4,1	8,1	2,0
Знание этикетных речевых формул и умение пользоваться ими в профессиональном общении	Высокий	8,2	14,8	7,5	14,1	7,1	13,1
	Достаточный	37,2	48,4	34,1	47,9	39,1	50,5
	Средний	52,1	35,2	54,3	36,1	51,6	35,1
	Низкий	2,5	1,6	4,1	1,9	2,2	1,3
Умение работать с различными типами текстов	Высокий	6,0	14,1	8,2	12,05	7,2	11,8
	Достаточный	37,5	51,6	36,4	52,4	36,3	50,4
	Средний	52,3	33,0	49,0	31,4	54,1	36,7
	Низкий	4,2	1,3	6,4	3,7	2,4	1,1
Умение находить, выбирать, воспринимать, анализировать, использовать информацию профессиональной сферы	Высокий	7,1	19,0	4,3	15,4	7,4	15,4
	Достаточный	35,3	45,3	37,4	46,5	30,3	43,9
	Средний	52,2	34,5	54,2	36,2	56,2	38,7
	Низкий	5,4	1,2	4,1	1,9	6,1	2,0

Учитывая, что критерии достоверности эксперимента как практической системы проверки гипотезы – это признаки, на основе которых проводится сравнительная оценка возможных (альтернативных) решений проблемы, а также соглашаясь с объективной необходимостью использования достоверного, но ограниченного количества критериев, нами использована критериальная модель, как наиболее оптимальная в условиях высшего учебного заведения, компонентами которой стали ценностно-мотивационный, когнитивно-профессиональный, личностно-волевой, деятельностный, исследовательско-творческий критерии [11]. По показателям указанных критериев, а также учитывая уровни сформированности языковой, речевой, коммуникативной, предметной и исследовательской компетенций магистрантов (последние две подробно рассмотрены нами в предшествующей публикации [12]), были определены репродуктивный, репродуктивно-корректирующий, конструкторский, творческий уровни сформированности профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии (см. рис. 4).

Анализ данных эксперимента показывает, что уровни сформированности профессиональной лингводидактической компетентности магистрантов ЭГ выше, чем у магистрантов КГ (в КГ большинство магистрантов завершили эксперимент с репродуктивным уровнем – 22%, репродуктивно-корректирующим – 40%, конструкторским – 20%, творческим – 18%, тогда, как для ЭГ показатель для магистрантов с репродуктивным уровнем составил 6%, репродуктивно-корректирующим – 27%, конструкторским – 35%, творческим – 32%).

Таким образом, результаты теоретико-экспериментального поиска подтвердили, что внедрение научно-методической системы формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии в условиях высшего учебного заведения обеспечивает учет индивидуальных личностно-профессиональных потребностей и запросов магистрантов, стимулирует процесс их саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

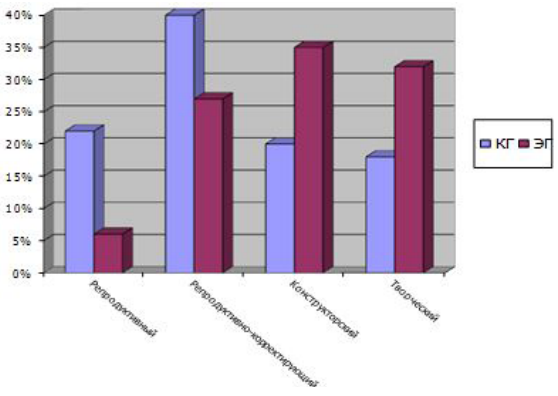


Рис. 4. Уровни сформированности профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии

Проблема формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии не исчерпывается результатами выполненного исследования, поскольку практика стремительно изменяющегося общества требует новых подходов к их обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмедова Э. М. Компетентностный подход к формированию ценностно-смысловой ориентации в образовательном пространстве социума магистрантов психолого-педагогического направления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. –№ 1 (8). – С. 48-51.
2. Батечко Н. Г. Пріоритетні напрямки вдосконалення магістерської підготовки в контексті Болонської угоди // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: зб. наук. праць. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – С. 31-36.
3. Коростелев А. А., Ярыгин О. Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. –№ 2 (5). – С. 212-220.
4. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні // Педагогіка и психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.
5. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ: монографія. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
6. Тимофеева С. М. Методическая подготовка будущего учителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. –№ 3 (6). – С. 299-302.
7. Яблонская Т. Н. Педагогическая практика – главное звено реализации ролевой перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки учителей-филологов // Вестник гуманитарного института ТГУ. – 2012. –№ 2 (13). – С. 99-102.
8. Сучасна українська літературна мова: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, О. А. Копусь та ін.; за ред. С. О. Карамана. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
9. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. Караман, О. Копусь, В. Тихоша та ін.; за ред. С. Карамана, О. Копусь. – К.: Літера ЛТД, 2012. – 564 с.
10. Основи термінознавства : навч. посібник / Л. М. Марчук, О. А. Копусь, А. С. Попович. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2011. – 224 с.
11. Копусь О. А. Зміст та організація процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології // Науковий вісник Донбасу: електронне наукове видання. – № 1 (17). – Режим доступу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN17/12koammf.pdf
12. Копусь О. А. Експериментальна перевірка ефективності формування предметної та дослідницької компетенцій майбутніх магістрів філології // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2012. – Вип. 10. – С. 206–213.

EXPERIMENTAL EFFICIENCY VERIFICATION OF THE SCIENTIFIC-AND-METHODOLOGICAL SYSTEM AIMED AT DEVELOPING PROFESSIONAL LINGVODIDACTIC COMPETENCE OF THE INTENDED MASTERS OF PHILOLOGY

© 2012

O.A. Kopus, candidate of philological sciences, assistant professor, chairperson of the faculty of the ukrainian philology and teaching methods of faculty of ukrainian philology and core disciplines teaching methods
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa (Ukraine)

Keywords: scientific-and-methodological system, professional lingvodidactic competence, intended masters of Philology.

Annotation: The linguistic, speech and communicative competence development levels of the future masters of Philology are defined in the article; the results of the experimental postgraduate training within the methodological system aimed at professional lingvodidactic competence development are analysed.

УДК: 378.14

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

© 2012

Т.Н. Яблонская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов
Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Одесса (Украина)

Ключевые слова: структурирование педагогического знания, ролевая ситуация, образовательный процесс, педагогическая подготовка.

Аннотация: В статье обосновывается необходимость структурирования педагогического знания в форме ролевой ситуации; показано, что структурирование содержания педагогической подготовки объединяет в себе теоретические наработки и достижения педагогической науки и дает целостное представление о сущности и содержании профессиональной деятельности современного учителя-филолога.

Проблема структурирования педагогического знания не новая. Ее решение вызывало интерес педагогов-теоретиков и педагогов-практиков, имело практически-ориентированный характер.

Достижения проектируемой перспективной цели возможно при определенных условиях и в процессе нестандартной педагогической деятельности. А. Абдулина, С. Архангельский, Л. Вовк, А. Зязюн, Н. Кузьмина, В. Сластенин, Г. Хмелюк и др. в своих трудах рассматривали педагогическую теорию как важное средство становления профессионализма учителя. Повышение качества педагогической подготовки будущих учителей они связывали со структурированием содержания педагогического знания и усовершенствованием технологии его усвоения студентами путем предоставления ему системности, фундаментальности, практически ориентированной направленности.

С давних времен основой структурирования педагогического знания выступал «знаниевый» подход, что обеспечивало придание знаниям целостности, системности, позволяющих человеку ориентироваться в окружающем мире. С развитием научного знания начинает ощущаться потребность в новых подходах, среди которых ученые выделяют культурологический подход.

В.Краевский и И. Лернер, теоретически основывая сущность этого подхода, выступали против простого набора знаний, который необходимо усвоить, и ратовали за включение в структуру содержания образования целостного блока культурного опыта, который приобретается в совместной деятельности обучаемых и обучающих.

В.Давыдов основой содержания образования считал содержательную абстракцию, моделирующую процесс овладения знаниями как инструментом построения способов деятельности в предметной области. Он полагал необхо-

димым знакомить будущих учителей с различными видами обобщений в педагогическом процессе как средством развития их логического мышления.

Педагогическая теория всегда была предметом исследования многих авторов, что служило основанием различных педагогических концепций. Среди них выделяют теорию программированного обучения (В.Беспалько, Н.Талызина, Т.Ильина и др.); теорию поэтапного формирования умственных действий(П.Гальперин);теорию обучения на повышенном уровне трудностей(Л. Занков); теорию проблемного обучения (И. Лернер, М. Махмутов и др.); теорию содержательного обучения (В.Давыдов, Д.Эльконин и др.).

Главным недостатком этих теорий был поэлементный выбор методов решения поставленных задач по совершенствованию качества педагогической подготовки будущих учителей. Цель и содержание педагогической деятельности трактовались как заданные извне, а методы, формы и средства ее рассматривались автономно, что не позволяло будущему учителю осознать целостность педагогического процесса, закономерности и динамику его развития. Следствием такого подхода к педагогической подготовке студентов была излишняя описательность ее содержания.

На этот недостаток структурирования содержания педагогической подготовки в свое время указывал В. Сластенин. Он писал: «Сложившаяся система педагогического образования рассматривает будущего учителя как объект массового воспроизводства кадров, игнорирует его как субъекта психического профессионального развития, не создает условия, побуждающие к поиску личностно значимого смысла профессии, профессиональному самоанализу, не формирует его как носителя педагогической рефлексии»[1].

В работах Л.Вовк, Н.Гузий, И.Зязюна, Л.Кондрашовой, А.Мороза, О.Цокур и др. акцент делался на структурировании научного педагогического знания, способах использования педагогической теории как средства повышения уровня профессионализма будущих учителей. В целях выхода за рамки «знаниевого» подхода к структурированию содержания педагогической подготовки студентов Л.Кондрашова предлагает практиковать целостный опыт решения профессионально-педагогических проблем, выполнение профессионально-педагогических функций, ролей, компетенций. По ее глубокому убеждению, предметно-научное знание не исчезает из структуры содержания педагогической подготовки студентов, а выполняет ориентировочную роль. Сегодня необходим переход от педагогической подготовки, которая строится на основе «запомнить и воспроизвести», на обучение, формирующее творческую личность, способную осознавать постановку учебной задачи, оценить новый опыт, контролировать собственные действия, видеть собственный профессиональный опыт. Главное она видит не в усвоении «готового знания», а в осознании будущими учителями условий и путей происхождения педагогического знания, умении адекватно его использовать для решения практических задач.

Проблема заключается в том, чтобы структурирования содержания педагогической подготовки объединяло в себе теоретические наработки и достижения педагогической науки, давало целостное представление о сущности и содержании профессиональной деятельности современного учителя-филолога, его цели, содержание, формы, методы и средства, стимулирующие становление творческой индивидуальности.

Цель статьи состоит в обосновании новых форм структурирования педагогической теории при усвоении содержания педагогических дисциплин будущими учителями-филологами в системе университетского образования.

Среди форм организации педагогического знания немаловажную роль мы отводили ролевым ситуациям. Использование ролевых ситуаций позволяет выделить в них фрагменты деятельности и мышления и представить в виде образцов педагогической действий, которые могут служить ориентиром в самостоятельной педагогической деятельности.

Г. Шатон в свое время отмечал, что в плане отдаленной перспективы можно представить введение в содержание педагогической подготовки студентов курса «Строительство педагогического опыта: анализ существующих образцов и конструирование собственных»[2].

Ролевая ситуация как единица структурирования педагогического знания позволяет выявить деятельностные механизмы воспроизводства педагогической реальности в учебном процессе, овладение нормами педагогического опыта и поведения будущими учителями-филологами. Поведение в ролевой ситуации определяется не столько структурой этой ситуации, сколько представлениями студентов о ней. «Последнее определено, по мнению П.Г.Щедровицкого, его субъективным уровнем знания, горизонтом понимания и, что самое главное, наличным видением будущего, проектом, его целями, ценностями, смыслами, которые он приписывает тем или иным образованиям, той кооперации, в которую он включен, теми возможностями, которые у него есть в силу полученного образования и культуры»[3].

В ролевой ситуации действуют теоретические и практико-методические знания. Различие знаний влияет на характер действий. Различные каналы рефлексии, имеющие место при различии знаний, позволяют реконструировать ролевую ситуацию и использовать образцы педагогической деятельности как механизм развития педагогического профессионализма. Образец педагогической деятельности, по Г.П.Щедровицкому, есть объективно существующий базовый элемент педагогического профессионализма, который содержит совокупность педагогических норм, характеристик образовательной ситуации, личностно-профессиональных качеств учителя и выполняет функцию трансляции, воспроизводства профессионально-педагогической деятельности.

В ролевых ситуациях студенты овладевают не только определенной суммой педагогических знаний, но и развивают способность поиска научной информации, творческого подхода к решению педагогических проблем, умение синтезировать информацию из различных источников, готовность к научно-исследовательской деятельности. Взаимодействие научно-педагогического знания и индивидуального опыта по использованию его в решении профессиональных проблем позитивно влияет на формирование профессионального облика будущих учителей-филологов, если они четко структурированы. По мнению Я.Пономарева, «… решающее значение имеет не само по себе обилие знаний, а их структура, психологический тип усвоения знаний»[5, с. 269].

В ролевых ситуациях студенты получают возможность видеть педагогические знания в действии, практическую направленность их реализовать посредством опоры на собственный опыт. Моделирование ролевых ситуаций в ходе педагогической подготовки стимулирует овладение студентами способами нестандартного решения педагогических задач. В таких ситуациях будущие учителя-филологи выступают в роли исследователя. Нестандартность ролевых ситуаций профессионально-педагогической направленности служит «средствами научного познания, методами научно-педагогического исследования. Переход личности к собственной научной деятельности требует специальных знаний, т.е. знаний о том, как выделить и сформулировать предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как поставить эксперимент, каковы способы получения объективного научного знания и т.д.»[5, с.306].

Включение в учебный процесс по изучению педагогических дисциплин ролевых ситуаций способствует развитию и закреплению у будущих учителей-филологов умений совершать осознанный выбор, самоопределяться. В то же время целесообразно учить студентов моделировать различные варианты ролевых ситуаций, предлагая им разные решения и способы выхода из моделируемых ситуаций. Активизация действий студентов в ситуации вы-

бора возможна с помощью проблемных методов бучения: организации дискуссий по проблемам профессионально-педагогического выбора, решения педагогических задач, проигрывание различных ролей, выполнение творческих и проектных заданий. Предоставление студентам свободы выбора в ролевых ситуациях способствует выработке у них собственной точки зрения, активной профессиональной позиции, умений объяснять и отстаивать ее.

В исследовании мы исходили из того, что содержанию педагогической подготовки следует придать профессиональную направленность, поставить каждого студента в такую учебную ситуацию, в которой он мог быть активным, свободным в выборе своих способов действий и решения учебных задач. Будущий учитель-филолог, овладевая учебной информацией, прежде всего, должен осознать свое «Я» и реализовать его в учебно-познавательной деятельности. Овладевая педагогической теорией на каждом занятии, он должен быть в таких условиях, которые стимулировали бы развитие его природного потенциала, способствовали расширению педагогического кругозора, овладению технологиями их профессионального развития. Поэтому организация и проведение учебных занятий по педагогическим дисциплинам предусматривали выполнение каждым студентом сложной и ответственной роли, позволяющей ему проявлять активность, индивидуально-психологическое своеобразие собственной личности и творческий стиль деятельности.

Осваивая учебные роли и связанные с ними профессионально-педагогические ценности, студенты совершенствовали свой профессионально-личностный облик. Будущие учителя-филологи, выполняя порученные им учебные роли, получали возможность совершенствоваться, развиваться в профессиональном плане, постепенно поднимаясь от одного уровня усвоения роли к другому, более высокому. При этом совершенствуется и психика их – сознание, чувства, воля, потребности, стиль поведения и профессионально-ценностные ориентации. В процессе выполнения учебных ролей, педагогической направленности, формируется устойчивая потребность в саморазвитии и самосовершенствовании профессионального облика будущих специалистов в образовательной сфере.

В содержание педагогической подготовки включались различные виды ситуаций: по преодолению ценностно-смысловых барьеров, ориентированные на преодоление коммуникативных барьеров, на отработку различных отношений в педагогическом процессе, на преодоление рефлексивных барьеров, ситуации педагогического консонанса и диссонанса, ситуации, отражающие регулятивно-оценочные отношения в процессе диалога, ситуации по преодолению рефлексивного барьера. Каждый вид ситуации имеет специфические особенности.

Мы использовали ситуации, помогающие обнаружить смысл и овладеть методикой смыслового выбора. Различались ситуации прямого воздействия и ложного выбора. Прямое воздействие на структуру альтернатив предусматривало иллюзию отсутствия выбора, когда на самом деле он имеет место в моделируемой ситуации. В ситуациях ложного выбора основу составляет маскировка более сложного характера педагогических альтернатив. Но в обоих типах ситуаций выбор студента является активным действием, а не пассивной реакцией, поскольку в основании выбора лежат реальные педагогические отношения.

Ситуации на преодоление коммуникативных барьеров предусматривали создание пространства открытости, психологического комфорта и диалогического взаимодействия в системе «преподаватель студент», «учитель - учащиеся». В этих ситуациях будущие учителя-филологи осознавали роль взаимодействия в педагогическом процессе и успешности своих достижений, отрабатывали методику диалогического взаимодействия в системе различных отношений.

Ситуации коммуникативного плана помогали самораскрытию и реализации педагогических смыслов, что позволяет будущим учителям-филологам превращать педагогические знания в профессиональные ценности, присваивает смысл для себя из взаимодействия с педагогическими фактами, явлениями, событиями, познаваемой педагогической реальности. В таких ситуациях педагогический смысл открывается студенту как факт его педагогического сознания и реализуется в событийной форме.

Ситуации на преодоление рефлексивных барьеров, предусматривают изменение и актуализацию смысловых связей, предполагающих «фасилитирующую смыслотехническую проработку смыловых связей». [6]. Эти ситуации использовались для осознания значимости выбора стилей педагогического взаимодействия, определении их эффективности в профессиональной деятельности учителя.

Они направленные на преодоление рефлексивных барьеров, способствуют саморазвитию педагогических смыслов благодаря смысловому переживанию, устанавливающему связь между предшествующими и последующими моментами становления смысла, что позволяет студенту самосовершенствоваться в профессиональном плане. «Именно смысловой след обеспечивает обратную связь между целостной, смысловой сферой человека и сиюминутным смысловым предпочтением»[7, с. 274].

В ситуациях на преодоление ценностно-смысловых барьеров в педагогическом конфликте прогнозировались ответные реакции и действия участников в событии конфликтного плана. На обучающую роль этих ситуаций указывали многие исследователи (Б. Гершунский, Л. Вовк, В.Загвязинский, Л.Кондрашова, М.Поташник, Л. Спирин, М.Фрумкин и др.) . Они рекомендовали либо приспосабливаться к ситуации, либо целенаправленно влиять на нее, т.е. создавать новое. В таких ситуациях диалоговая стратегия разрешения конфликта способствует установлению отношений сотрудничества через «подстраивание» к партнеру по общению, а затем признания паритетных отношений, равенства позиций, равноценности в совместной деятельности. В таких ситуациях будущие учителя-филологи отрабатывают конструктивные функции общения.

Ситуации педагогического консонанса и диссонанса обеспечивали условия для отработки у студентов методов самоанализа, сочетания при этом самоутверждения и самокритичного отношения к собственным действиям. В таких ситуациях создаются условия не только для мысленного проигрывания собственного варианта решения, но и идентифицировать круг собственных проблем. Осознание проблем происходит в противоречивом процессе единения – обособления. Обмен мнениями, их воздействие друг на друга актуализируется в виде согласия или несогласия, принятия, одобрения или осуждения.

Структурирование содержания педагогического знания в виде ролевых ситуаций позволяет организовать педагогическую подготовку в соответствии с усложняющими требованиями общества к педагогическим кадрам. В структурируемой модели акцент с активности преподавателя переносится на деятельное включение студентов в компетентностно-ориентированный учебный процесс, основанный на инициативе, креативности, самостоятельности и ответственности студентов. «Процессы оценки сформированности компетенций и качества обучения требуют создания некоторой образовательной структуры, отличающейся от классической системы высшего образования, и позволяющей вести образовательные процессы в соответствии с условиями, накладываемыми совокупностью квалификаций.»[8, с. 31]. Преподаватель из основного исполнителя превращается в консультанта, оказывая своевременную помощь и психологическую поддержку каждому студенту в выборе стратегии профессионально-личностного развития и саморазвития, ориентированной на формирование ключевых компетенций. «Профессиональная компетентность, представляющая совокупность ключевых компетенций, означает подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий , оценке своего труда.» [9, с. 31].

Использование ролевых форм в учебном процессе на-

правлено на ломку старых способов и средств деятельности студентов. Ролевые формы характеризуются активными стремлениями их участников к новым профессионально-педагогическим смыслам, а действия осуществляются ими на уровне самостоятельного проектирования. В таких формах учебная работа превращается из обязанности в потребности, поведение строится согласно личному выбору, на основе свободы, активности и ответственности. Это позволяет будущим учителям-филологам выходить за пределы своих актуальных возможностей и стимулировать процесс собственного профессионального развития.

Разделяя точку зрения Л. Кондрашовой о необходимости повышения развивающего потенциала педагогических дисциплин и процесса их усвоения, мы полагали, что эти методы стимулируют включение внутренних механизмов саморазвития и самосовершенствования личности будущего учителя-филолога, где движущей силой выступает внутренняя состязательность. Имитационно-игровые и проблемно-ситуационные методы основываются на обратной связи, обеспечивая тем самым каждому студенту: а) ситуацию успеха в учебном процессе; б) свободу выбора ролей и заданий-ситуаций; в) гибкость, нестандартность, динамичность при проигрывании ролей и поиска выхода из моделируемых ситуаций; г) умение видеть возникающие трудности и преодолевать их в учебной деятельности по овладению педагогическими дисциплинами; д) развитие креативных способностей; е) закрепление устойчивой потребности в профессиональном росте и самосовершенствовании.

В дальнейшем проводится исследование специфики ролевых ситуаций как основы реализации принципа ролевой перспективы в системе педагогической подготовки студентов-филологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя/ В. А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной работе. – Барнаул, 1996. – С. 3–10;

2. Шатон Г. И. Метафизика формальности. Возможность неклассической дидактики / Г. И. Шатон// Адукацыя і выхованне. – 1995. – № 8. – С.4–11

3. Щедровицкий П. Г. Понятие рынка в системомыследеятельностном подходе // Программирование культурного развития: региональные аспекты: сб. науч. тр. / [отв. ред. П.Г.Щедровицкий]. – М.: Рос. ин-т культурологи, 1993. – Вып. 2. – С. 20–59

4. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика/ Я.А.Пономарев. – М., 1976, с.320.

5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики/ Под ред. М. Н. Скаткина. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М., 1982.

6. Абакумова И. В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов/ И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 167с.

7. Рудакова И. Типы учебных ситуаций по преодолению ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами / И.Рудакова // Педагогиската среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист. Книга вторая. Т. 1. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2011. – С. 270–275.

8. Будяк Л. В. Компетентностный подход в высшем образовании // Вектор науки ТГУ . № 1(4), 2011. С. 31–35.

9. Старостина Е.А. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов на основе связи общепрофессиональных и специальных дисциплин. Вектор науки ТГУ. – № 1(1), 2010. – С. 31–34.

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE STRUCTURIZATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

© 2012

T.N. Yablonskaya, candidate of pedagogical sciences, assistant-professor, cathedra of foreign languages and humanity faculties

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, Odessa (Ukraine)

Keywords: pedagogical knowledge structure, role situation, educational process, pedagogical training.

Annotation: The necessity of the pedagogical knowledge structure in the form of the role situation; it is shown that the structure of pedagogical training contents joined theoretical works and achievements in itself and gives an integral picture about the modern teacher-philologist's essence and professional activity.

НАШИ АВТОРЫ

Аблова Ольга Николаевна, аспирант кафедры психология развития, акмеология
Адрес: Астраханский государственный университет, 414045, Россия, г. Астрахань, ул. Брестская, д. 3, кв. 51
Тел.: 8-905-361-5505
E-mail: ablova_olga@mail.ru

Алиева Ягут Надир кызы, доктор философии по социологии, преподаватель кафедры социологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Андрианова Ольга Юрьевна, заведующий МБУ детский сад общеразвивающего вида №210 «Ладушки»
Адрес: МБУ детский сад общеразвивающего вида №210 «Ладушки» Тольятти, 445030, Россия, г. Тольятти, улица 40 лет Победы, дом 32.
Тел.: (8482) 76-12 -97
E-mail: chgard210@edu.tgl.ru

Бехтер Анна Александровна, старший преподаватель кафедры психологии
Адрес: Дальневосточный Государственный Гуманитарный Университет, Россия, 680000, г.Хабаровск, ул.Карла-Маркса 68
Тел. 8(4212) 21-13-06; 89144010119
E-mail: behter2004@mail.ru

Богданова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, 14
Тел.: 8-917-822-35-28
E-mail: A.Bogdanova@tltsu.ru

Бондарук Яна Владимировна, аспирантка
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкасская обл., г. Черкассы, бульв. Шевченка 81.
Тел.: 3 8 096 95 937 31
E-mail: muzykayv@rambler.ru

Боркач Евгений Ильич, кандидат физико-математических наук, проректор
Адрес: Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци II, 90200, Украина, г. Берегово, пл. Кошута, 6.
Тел.: 00-380-3141-23462
Мобильный: 00-380-506716265
E-mail: barkatsj@gmail.com

Буланова Дарья Дмитриевна, преподаватель психолого-педагогических дисциплин
Адрес: Тольяттинский социально-педагогический колледж,445000, Россия, Тольятти, ул. Мурысева, 84.
Тел. 89276172619,
эл. почта: darja.bulanova@yandex.ru

Буравлева Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования
Адрес: Томский государственный педагогический университет, 634041 , Россия, г.Томск, пр.Комсомольский, 75
Тел.: 8-923-404-19-57
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Васьковская Галина Алексеевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией дидактики
Адрес: Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, 04053, Украина, г. Киев, ул. Артема, 52-д
Тел.: (+38044) 481-37-53
E-mail: vaskivska@mail.ru

Верховская Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, и.о .зав. кафедрой гуманитарных дисциплин филиала ТюмГУ в г. Когалыме,
Адрес: филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» г. Когалыме, 628481, Россия, Тюменская обл., ХМАО-Югра, ул. Северная, 1
Тел.: (834667) 2-13-40
E-mail: penkowskich@rambler.ru

Витвицкая Светлана Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40.
тел.: (0412) 41-08-79, (067) 681-45-34.
E-mail: natalia1104@meta.ua

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 50-59-96
E-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Воронцова Эльвира Михайловна, соискатель кафедры дошкольной и социальной педагогики, старший преподаватель кафедры математики и информатики и методики обучения математике и информатике
Адрес: ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», 424002, Россия, г. Йошкар-Ола, ул. Кремлевская, 44
Тел.: (8362) 42-86-61
E-mail: vem_77@mail.ru

Вялков Владимир Иванович, доцент кафедры «Начертательная геометрия и инженерная графика».
Адрес: Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», 680021 улица Серышева 47, г. Хабаровск, Хабаровский край, Россия.
Тел. (4212) 407-605
E-mail: ngig@festu.khv.ru

Габова Ирина Анатольевна, преподаватель психолого-педагогических дисциплин
Адрес: Тольяттинский социально-педагогический колледж,445000, Россия, Тольятти, ул. Мурысева, 84.
Тел. 89277865735
эл. почта: Letoile63@yandex.ru

Гаврилова Мария Ивановна, старший преподаватель
Адрес: Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств, 445026, Россия, г. Тольятти, улица Свердлова, дом 39
Тел.: (8482) 67-44-48
E-mail: kseniya101@mail.ru

Гаевец Яна Станиславовна, аспирантка кафедры математики и методики ее обучения
Адрес: Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 65020, Украина, г. Одесса, ул. Старопортофранковская, 26
Тел.: +38 067 480 21 79, +38 093 852 8880, +38 095 728 45 00
E-mail: skvo08@i.ua

Галкина Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: gleb.galkin@mail.ru

Гириловская Ирина Викторовна, научный сотрудник
Адрес: Институт профессионально-технического образования НАПН Украины, г. Киев, ул. Чапаевское шоссе, 98
Тел.: 0673951383
E-mail: kamira@meta.ua

Гнатышина Екатерина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики управления и права
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.
Тел.:(351) 237-98-72
E-mail: gnatishina@mail.ru

Говорушина Татьяна Константиновна, кандидат педагогических наук
Адрес: Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных, 191023, Россия, Санкт-Петербург, Невский пр., 39.
Тел.: (812)314-72-81
E-mail: dvorets208@mail.ru

Годайи Ахмед, докторант кафедры философии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Голикова Ольга Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Адрес: Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского, 454091, Россия, г. Челябинск, ул. Плеханова, 41
Тел.: (8351) 263-34-61
Email: mizerova64@mail.ru

Горбунова Любовь Петровна, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе
Адрес: МБУ детский сад общеразвивающего вида №210 «Ладушки» Тольятти, 445030, Россия, г. Тольятти, улица 40 лет Победы, дом 32
Тел.: (8482) 76-12 -97
E-mail: chgard210@edu.tgl.ru

Григораш Наталья Анатольевна, аспирант кафедры психологии и педагогики
Адрес: Самарский государственный технический университет, 443100, Россия, г. Самара, ул. Первомайская, 18.
Тел.: (8846) 337-05-75
E-mail: natasha.grigorash@gmail.com

Гуриева Светлана Борисовна – ст. преподаватель кафедры английского языка
Адрес: Горский государственный аграрный университет, 362040, Россия, г. Владикавказ, ул. Кирова, 37
Тел.: 7 (8672) 53-23-04; 8-928 067 69 33.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Денисова Оксана Петровна, кандидат психологических наук, доцент
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, РФ, Самарская обл., г.Тольятти, ул.Белорусская, д.14
Тел.: (8482) 54-63-41
E-mail: kseniya101@mail.ru

Дихуа Ху, аспирантка кафедры педагогических технологий начального образования
Адрес: Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 65020, Украина, г. Одесса, ул. Старопортофранковская, 26
Тел.: +38098-595-01-86
E-mail: svrada@ukr.net

Дуняева Виктория Геннадьевна, магистрант кафедры дошкольной педагогики и психологии
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: 8(8482)54-63-39
E-mail: madam.rikki-vikki@yandex.ru

Дыбина Ольга Витальевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482)53-93-27
E-mail: dybinaov@yandex.ru

Еник Оксана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482) 53-93-27
E-mail: oxa222@mail.ru

Ерёмина Инна Станиславовна, заведующая кафедрой теории и истории права и государства.
Адрес: Дальневосточный филиал Российской академии правосудия, 680014, улица Воронежское шоссе д.49, г. Хабаровск, Хабаровский край, Россия.
Тел. (4212) 91-03-29
E-mail: i.eremina27@mail.ru

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития
Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел.: +79223009091
E-mail: svetlanaur@gmail.com

Жигулин Андрей Алексеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Адрес: Воронежский экономико-правовой институт, 394042, Россия, г. Воронеж, Ленинский проспект, 119а
Тел.: 8 906 6755555
E-mail: zhigulin1980@yandex.ru

Жукевич Ирина Петровна, аспирант кафедры прикладной педагогики и работы с персоналом
Адрес: Национальная академия внутренних дел, 03035, Украина, г.Киев, Соломенская площадь, 1.
Тел.: (044) 246-93-88
E-mail: zhukevych@yandex.ru

Жуковский Сергей Станиславович, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир ул. Большая Бердичевская, 40
Тел.: +38(0412) 37-27-63
E-mail: zss@zu.edu.ua

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: yasy_za@mail.ru

Запорожцева Юлия Сергеевна, аспирант кафедры педагогики
Адрес: Житомирский областной институт последипломного педагогического образования, 10015, Украина, г. Житомир, ул. Михайловская, 15
Тел.(8412) 47-36-89
E-mail: yulyaza@ukr.net

Зейналова Василя Вахид гызы, диссертант кафедры социологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Зюзин Олег Викторович, старший преподаватель кафедры «Экономики и менеджмента»
Адрес: Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств,445026 , Россия, Тольятти, ул. Свердлова 39
Тел.: 8 (8482) 78 75 99
E-mail: Zyuzin.O.V@mail.ru

Ильюшенко Галина Алексеевна, заведующий МБУ детский садобщеразвивающего вида №52 «Золотой улей, Тольятти
Адрес: МБУ детский садобщеразвивающего вида №52 «Золотой улей, 445017, Россия, г. Тольятти, улица Победы, дом 48
Тел.: (8482)26-24-28
E-mail: chgard52@edu.tgl.ru

Ионов Андрей Васильевич, аспирант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления.
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173001, Россия, г. Великий Новгород, ул.Чудинцева, 6
Тел.: (8816) 33-55-60
E-mail: roza.ivanova@novsu.ru

Касярум Ярослав Олегович, администратор системы безопасности Черкасского института банковского дела АБД НБ Украины, соискатель
Адрес: Черкасский институт банковского дела Университета банковского дела Национального банка Украины, Черкассы (Украина); 18028, г. Черкассы, ул. Энгельса, 164.
Тел.: (0472)71-99-50
E-mail: kasyarum_n@meta.ua

Керимова Мая Рагим кызы, диссертант
Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ1000, Азербайджан, г. Баку, ул. У. Гаджибекова, 34
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Коваль Валентина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и методики его преподавания
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 28
Тел.: 0474438626, 0975709382
E-mail: kovalv61@gmail.com

Ковальчук Елена Антоновна, аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры математики
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: (0412) 37-27-63
E-mail: olenka-ko@ukr.net

Ковкова Ольга Николаевна, аспирант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления.
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173001, Россия, г. Великий Новгород, ул.Чудинцева, 6
Тел.: (8816) 33-55-60
E-mail: roza.ivanova@novsu.ru

Койчева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательского сектора
Адрес: Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, 65020, Украина, г. Одесса, ул. Старопортофранковская, 26
Тел.: +38(048)734-60-93
E-mail: koycheva@mail.ru

Копусь Ольга Антоновна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой украинской филологии и методики обучения профильным дисциплинам
Адрес: Южно-Украинский национальный педагогический университет, 65020, Украина, г. Одесса, ул. Старопортофранковская, 26
Тел.: +38(048)734-60-93
E-mail: olga_kopus@ukr.net

Кора Наталия Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, д. 21.
Тел.: (4162)39-46-26
E-mail: Nkora1@yandex.ru

Коростелева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482) 76-89-66
e-mail: v11e11g12a12@yandex.ru

Корчагина Мария Викторовна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии.
Адрес: Пензенская государственная технологическая академия, 440039, Россия, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11
Тел.: 89273754052
E-mail: Kopchagina.MV@yandex.ru

Косолапова Татьяна Витальевна, соискатель кафедры педагогики, директор церковно-приходской воскресной школы Александро-Невского прихода
Адрес: ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6
Тел.: (3952) 70-95-38
E-mail: kcenianev@mail.ru
Крамаренко Алла Николаевна, докторант кафедры управления учебным заведением и педагогики высшей школы.
Адрес: Классический частный университет, 71111, Украина, Запорожская обл., г. Бердянск, ул. Баха 40
Тел.: (06153) 7-03-46
E-mail: allakramarenko11@mail.ru

Красовский Владислав Витальевич, аспирант
Адрес: Филиал РГСУ в городе Воронеж, 394030, Россия, г.Воронеж, ул. Желябова 17,кв 74
Тел.:89092114043
E-mail: vk_989898@mail.ru

Кривонос Александр Николаевич, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка,10008 Украина, г. Житомир ул. Большая Бердичевская, 40
Тел.: +380 412 37-27-63
E-mail: Alexander.Kryvonos@zu.edu.ua

Кузнецова Марина Викторовна, педагог-психолог
Адрес: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение “Детский сад комбинированного вида № 17 “Здоровячок”, Красноярский край, г. Зеленогорск,
Тел. 8-923-295-06-97
E-mail: pimavik@mail.ru

Курбанлы Вагиф Тапдыг оглы, докторант
Адрес: Азербайджанский институт учителей, AZ 1141, Азербайджанская Республика, г. Баку, улица Коруглу Касымова, 874
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Кухаренко Евгения Владимировна, кандидат технических наук, доцент кафедры строительства и дизайна
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г.Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 49-33-52
E-mail: genylapteva@mail.ru

Лазаренко Дмитрий Витальевич, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Лебедева Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, директор
Адрес: МОУ школа № 59, 445051, Россия, г. Тольятти, проспект С. Разина, 65
Тел.: 7(8482) 34-71-01
E-mail: lebedevalm@yandex.ru

Максименко Виктория Викторовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Адрес: Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3, 117420, Россия, г. Москва, ул. Новочерёмушкинская, 62/ 2
Тел.: (8495)331-08-22
E-mail**:** vika1703@yandex.ru

Макусева Татьяна Гавриловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики
Адрес: Нижнекамский химико-технологический институт, 423570, Россия, Республика Татарстан, г. Нижнекамск, пр. Строителей, 47.
E–mail: makuseva2008@yandex.ru

Малин Сергей Викторович, кандидат педагогических наук, заместитель министра
Адрес: Министерство физической культуры, спорта, туризма и работы с молодежью Московской области, 143407, Россия, Московская область, г. Красногорск-7, Бульвар строителей, дом 1
Тел.: (498) 602-13-45
E-mail: tk.a.b@mail.ru

Мамедова Рамида Октай кызы, докторант отдела психологии и возрастной физиологии
Адрес: Институт проблем образования, AZ-1008, Азербайджан, г. Баку, проспект Хатаи, 49.
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Мамедова Рахиля Мирзали кызы, старший преподаватель
Адрес: Азербайджанский институт учителей, AZ 1141, Азербайджанская Республика, г. Баку, улица Коруглу Касымова, 874
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Медведева Зоя Васильевна, аспирант кафедры дошкольной и социальной педагогики
Адрес: Марийский государственный университет, 424000, Россия, г. Йошкар-Ола, улица Кремлевская, дом 44
Тел.: 8 (8362) 45-56-18
E-mail: kdsp@mail.ru

Мерзлякова Дина Рафаиловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1
Тел.: (3412) 91-61-16
E-mail: sagitova_77@mail.ru

Мишина Ирина Николаевна, учитель
Адрес: МОУ школа № 87, 445031, Россия, Самарская область, г. Тольятти, улица Тополиная, 18
Тел.: (8482) 33-93-00
E-mail: mishinairina52@yandex.ru

Мишланова Светлана Леонидовна, доктор филологических наук, заведующая кафедрой лингводидактики
Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Tel.: (3422)2396477
E-mail mishlanovas@mail.ru

Морозова Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, психологии и педагогики начального образования
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. М.Горького, дом 65/67.
Тел.: (846) 333-64-57, 269-64-44
E-mail: tam-fno@yandex.ru

Мукомел Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии деятельности в особых условиях и педагогики
Адрес: Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, 18034, Украина, г.Черкассы, ул. Оноприенко, 8
Тел.: (044) 434373
E-mail: smucomel@mail.ru

Мустафаев Сардар Максимович, доктор философии по философии, завотделом философских проблем глобализации и информационного общества
Адрес: Институт философии, социологии и права Национальной Академии Наук Азербайджана, AZ 1141, Азербайджанская Республика, Баку, улица Ф. Агаева, 9
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Намази Давуд Бахрам оглу, докторант кафедры психологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Овчинникова Людмила Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и истории науки
Адрес: Самарский государственный университет путей сообщения, 443066, Россия, г.Самара, 1-Безымянный переулок,18
Тел.: (8846) 999-56-48
E-mail:nachumu@yandex.ru

Орешкина Ильмира Рависовна, педагог
Адрес: д/с № 193 «Земляничка», 445027, Россия, г. Тольятти, ул. Дзержинского, 11-А
Тел.: (8482) 600-193
E-mail: pups_79@bk.ru

Орлова Ольга Анатолиевна, преподаватель кафедры методики преподавания учебных предметов
Адрес: Житомирский областной институт последипломного педагогического образования, 10004 Украина, г. Житомир ул. Михайловская, 11
Тел.: +380 412 47-37-87
E-mail: orlovaZHIT2007@yandex.ru

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445677, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-93-27
E-mail: allaoshkina@yandex.ru

Певзнер Дмитрий Михайлович, аспирант
Адрес: Институт непрерывного педагогического образования, 173001, Россия, г.Великий Новгород, ул.Чудинцева, 6
Тел. (8-816) 33-55-60
E-mail: roza.ivanova@novsu.ru

Плохова Жанна Васильевна, преподаватель психолого-педагогических дисциплин
Адрес: Тольяттинский социально-педагогический колледж,445000, Россия, Тольятти, ул. Мурысева, 84.
Тел. 8(8482) 70-83-38,
эл. почта: annpl89@yandex.ru

Полудень Лилия Ивановна, старший преподаватель кафедры изобразительного и декоративно-прикладного искусства.
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бульвар Шевченка, 81.
Тел.:
E-mail: water--lily@mail.ru

Поляков Виктор Борисович, старший преподаватель кафедры компьютерных систем и телекоммуникаций
Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел.: +7 9028327350
E-mail: polyakov@mpm.ru

Поляков Виктор Борисович, старший преподаватель кафедры компьютерных систем и телекоммуникаций
Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел.: +7 9028327350
E-mail: polyakov@mpm.ru

Попова Александра Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и теоретической и прикладной лингвистики
Адрес: Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, 65020, Украина, г. Одесса, ул. Старопортофранковская, 26
Тел.: +38(048)738-47-70
E-mail: Alex-Popova@yandex.ru

Потапова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а
Тел.: (8512) 59-53-29
E-mail: potia2@yandex.ru

Прохорова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и предметной психологии
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 «а».
Телефоны: (8512) 49-41-56, (8512) 61-08-20.
E-mail: prohorova.tn@mail.ru

Пустовалова Виктория Геннадьевна, старший преподаватель кафедры информатики и математики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: vikatrekin@mail.ru

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Пядушкина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор педагогического института
Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011,Россия, г.Иркутск, ул. Нижняя набережная, 6.
Тел.:(83952)20-07-39
E-mail:pyadoushkinann@igpu.ru

Рабчевский Евгений Андреевич, ассистент кафедры компьютерных систем и телекоммуникаций
Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел.: +79082658825
E-mail: evgeny@rabchevsky.name

Рази Рустем Бехрад, докторант кафедры философии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Разуваев Станислав Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы
Адрес: Пензенская государственная технологическая академия, 440039, Россия, г. Пенза, проезд Байдукова, ул. Гагарина, 1а/11
Тел.: 8 (8412) 49-61-62
E-mail: sts@pgta.ru

Раковец Неля Станиславовна, преподаватель кафедры строительства и дизайна
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г.Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 49-33-52
E-mail: neli.69@mail.ru

Рахимова Динара Фанисовна, специалист по работе с детьми
Адрес: Центр раннего детского развития ООО «Бэби-Клуб», 445046, Россия, г. Тольятти, ул. Чайкиной, 50
Тел.: (8482) 25-53-69
E-mail: dinarka89@rambler.ru

Резаи Мир-Али, докторант кафедры азербайджанского языкознания
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Рогаль-Левицкая Оксана Федоровна, аспирант кафедры психологии развития и акмеологии
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20 «а».
Телефоны: (8512) 49-41-56, (8512) 61-08-20.
E-mail: levitskaya_oksana@mail.ru

Савченко Лариса Алексеевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и методики технологического образования
Адрес: Криворожский национальный университет, 50027, Украина, Днепропетровская область, г. Кривой Рог, проспект Гагарина, 54
(0564) 74-42-08
E-mail: yniverola@rambler.ru

Сагалакова Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии.
Адрес: Алтайский государственный университет, 656049, г.Барнаул, пр.Ленина, 61.
Тел.: (3852)36-61-61.
E-mail: olgasagalakova@mail.ru

Садовникова Надежда Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики
Адрес: Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, 430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, 68
Тел.: (8342)24-82-17
E-mail: semashko3@mail.ru

Саутова Токжан Айдархановна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: 8(7152) 46-51-27
E-mail: tokzhan.s@mail.ru

Середкина Наталья Дмитриевна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»
664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: naseredkina@yandex.ru

Сидякина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482)53-93-27
E-mail: lk2890@mail.ru

Синягина Татьяна Николаевна, магистрант 2 курса специальности «Педагогика и психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: tanya-sinyaya_89@mail.ru

Ситникова Светлана Юрьевна, доцент кафедры «Начертательная геометрия и инженерная графика».
Адрес: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 680021 улица Серышева 47, г. Хабаровск, Хабаровский край, Россия.
Тел. (4212) 20-44-12
E-mail: lera_9968@mail.ru

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики и методики ее обучения
Адрес: Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 65020, Украина, г. Одесса,
ул. Старопортофранковская, 26
Тел.: +38 067 480 21 79, +38 093 852 8880, +38 095 728 45 00
E-mail: skvo08@i.ua

Смольникова Наталья Глебовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: smolnikova_ng@mail.ru

Старова Надежда Михайловна, заведующая научно-методическим центром
Адрес: Южно-Уральский государственный технический колледж, 454007, Россия, г. Челябинск, ул. Горького, 15
Тел.: (8351)775-33-49
E-mail: starovanm@mail.ru
Старченко Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры японской филологии
Адрес: Институт экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета, 693000, Россия, г. Южно-Сахалинск, Коммунистический проспект, 33
Тел.: 8914-755-45-17
E-mail: PvAlena64@yahoo.com

Строканов Александр Алексеевич, глава департамента социальных наук, Директор института Русского языка, истории и Культуры Линдонского государственного колледжа
Адрес: Линдонский государственный колледж, 05851, США, Вермонт, Линдонвилль, 1001
Тел. сот.: 89169418488
Тел. раб.: 802 626 6263
E-mail Alexandre.Strokanov@lsc.vsc.edu

Сухоставская Людмила Александровна, старший преподаватель, аспирантка кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкасская обл., г. Черкассы, бульв. Шевченка 81.
Тел.: +380677690557
E-mail: luzzy@ukr.net

Тарасова Светлана Михайловна, соискатель, старший преподаватель кафедры психологии
Адрес: Мурманский государственный гуманитарный университет, 183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 16
Тел.: (8152) 21-38-19
E-mail: tarasova-svetka@rambler.ru

Теплицкий Александр Ильич, соискатель кафедры экономической кибернетики
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бул. Шевченко, 81
Тел.: +38(098) 255-90-06
E-mail: teplitsky5@yandex.ua

Труевцев Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии.
Адрес: Алтайский государственный университет, 656049, г.Барнаул, пр.Ленина, 61.
Тел.: (3852)36-61-61.
E-mail: truevtsev@list.ru

Тубер Игорь Иосифович, кандидат педагогических наук, доцент, директор
Адрес: Южно-Уральский государственный технический колледж, 454007, Россия, г. Челябинск, ул. Горького, 15
Тел.: (8351)775-33-49
E-mail: tuber@sustec.ru

Федорова Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольной и социальной педагогики
Адрес: Марийский государственный университет, 424000, Россия, г. Йошкар-Ола, улица Кремлевская, дом 44
Тел.: 8 (8362) 45-56-18
E-mail: kdsp@mail.ru

Филюкова Анастасия Сергеевна, преподаватель психолого-педагогических дисциплин
Адрес: Тольяттинский социально-педагогический колледж,445000, Россия, Тольятти, ул. Мурысева, 84.
Тел. 8917829414
эл. почта: nasstenok@mail.ru

Фон-Дер-Флаасс Елизавета Дмитриевна, аспирант кафедры психологии развития
Адрес: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел. сот.: +79641857597
E-mail: eflaass@gmail.com

Хотунов Владислав Игоревич, заведующий отделением компьютерных технологий.
Адрес: Черкасский государственный бизнес-колледж, 18028, Украина, г. Черкассы, ул. Энгельса, 243.
Тел.: +38 (098) 259-86-81
E-mail: vkhotunov@yandex.ru

Хохоева Лаура Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Адрес: Северо-Осетиский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: (918) 824-21-89
E-mail: llaauurraa@mail.ru

Чекмарева Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Адрес: Братский государственный университет, 665740, Россия, Иркутская обл., г. Братск, ул. Макаренко, 40.
Тел.: (83953) 28-73-61
E-mail: tnchek@rambler.ru

Чиркина Елена Александровна кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034 г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 108.
Тел.: (3412) 916-125
E-mail: chirkina.udgu@gmail.com

Чугунова Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95

Шадрина Людмила Геннадьевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики
Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет, 432700, Россия, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В.И.Ленина, 4
Тел.: (8422) 30-31-97
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Шадрина Наталья Владимировна, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе
Адрес: МБУ детский садобщеразвивающего вида №52 «Золотой улей, 445017, Россия, г. Тольятти, улица Победы, дом 48
Тел.: (8482) 26-24-28
E-mail: chgard52@edu.tgl.ru

Шашерина Регина Владимировна, педагог-психолог
Адрес: МБДОУ г. Мурманска детский сад комбинированного вида № 102, 183039, Россия, г. Мурманск, ул. Новое Плато, д.15
Тел.: 8 (902) 130-13-79
E-mail: burbl4@yandex.ru
Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: shinkaryva@yandex.ru

Шульгин Алексей Александрович, ассистент кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях и управления рисками
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1
Тел.: (3412) 91-61-14
E-mail: viper_srt@mail.ru

Шумков Демьян Викторович, аспирант кафедры социологии и философии
Адрес: Мурманский государственный гуманитарный университет, 183039, Россия, г.Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15
Tel.: 8 (925) 782-36-40
E-mail: demashumkov@ya.ru

Щеголь Вячеслав Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Дошкольной педагогики и психологии»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445677, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-93-27
E-mail: kdpp@tltsu.ru

Щетинина Валентина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482)53-93-27
E-mail: V.V.Kn@mail.ru

Яблонская Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов
Адрес: Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, 65020 Украина
Тел.: +38(048) 723-40-98
E-mail: applle9@gmail.com

Ярыгина Неля Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика и менеджмент»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: +7(8482)54-63-41
E-mail: yar13@rambler.ru

OUR AUTHORS

Ablova Olga Nikolaevna, post-graduate student of the chair of psychology of development, acmeology
Address: Astrakhan state University, 414045, Russia, Astrakhan, Brestskaya st., 3-51
Tel.: 8-905-361-5505
E-mail: ablova_olga@mail.ru

Aliyev Yagut Nadir, PhD in sociology, lecturer in sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Andrianova Olga Yurievna, the head of MBU general developmentalform day care №210 «Ladushki»
Address: MBU general developmentalform day care №210 «Ladushki» Togliatti, 445030, Russia, Togliatti, 40 let Pobedy st., 32
Tel.: (8482) 76-12 -97
E-mail: chgard210@edu.tgl.ru

Bekhter Anna Aleksandrovna, the teacher of chair of psychology
Address: Far Eastern State University of Humanities Russian Federation, 680000 Khabarovsk, Karl-Marks St., 68,
Tel 8(4212) 21-13-06; 89144010119
E-mail: behter2004@mail.ru

Bogdanova Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, head of department of quality management and optimization of business-processes
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: 8-917-822-35-28
E-mail: A.Bogdanova@tltsu.ru

Bondaruk Yana Vladimirovna, postgraduate student
Address: Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnitsky, 18031, Ukraine, Cherkasy, Shevchenko Blvd., 81
Tel.: 3 8 096 95 937 31
E-mail: muzykayv@rambler.ru

Borkach Eugeniy Ilyich, E.I. Borkach, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, vice-rector
Address: Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute, 90200, Ukraine, Berehove, Kossuth square, 6.
Tel.: 00-380-3141-23462
Mobil: 00-380-506716265
E-mail: barkatsj@gmail.com

Bulanova Daria Dmitrievna, lecturer of psychological and pedagogical disciplines
Address: Tolyatti social teacher training college, 445000, Russia, Tolyatti, Murysev St., 84.
Ph. 89276172619,
e-mail: darja.bulanova@yandex.ru

Buravljova Natalia Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor of department of psychological and pedagogical education
Address: the Tomsk state pedagogical university, 634041, Russia, Tomsk, st. Komsomolski, 75
Tel.: 8-923-404-19-57
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Chekmareva Tatiana Nikolaevha, senior teacher of department “Psyhology and pedagogics”
Address: Bratsk State Universitet, 665740, Russia, Иркутская обл., Bratsk, st. Makarenco, 40.
Tel.: (83953) 28-73-61
E-mail: tnchek@rambler.ru

Chirkina Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology
Address: Udmurt State University, 426034 Russia, Izhevsk, Universitetskaya, 1. building 6, 108
Tel.: (3412) 916-125
E-mail: chirkina.udgu@gmail.com

Chugunova Anna Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of department Mathematics
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: achugunova@nkzu.edu

Denisova Oksana Petrovna, the candidate of psychological sciences, associate professor
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya street, 14
Tel.: (8482) 54-63-41
E-mail: kseniya101@mail.ru

Dihua Hu, a graduate educational technology department of primary education
Address: South Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushinskogo, 65020, Ukraine, Odessa, Staroprtofrankivs’ka, 26 st.
Tel.: +38098-595-01-86
E - mail: svrada@ukr.net

Dunyaeva Victoria Gennadyevna, undergraduate of chair of pre-school pedagogy and psychology
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belarusskaya, 14
Tel.: 8(8482)54-63-39
E-mail: madam.rikki-vikki@yandex.ru

Dybina Olga Vitalevna, doctor of pedagogical sciences, Professor, head of the Department of Pre-school Pedagogics and psychology
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482) 53-93-27
E-mail: dybinaov@yandex.ru

Enik Oxana Alekseyevna, the candidate of pedagogical sciences, the docent of the department of pre-school pedagogy and psychology
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482)53-93-27
E-mail: oxa222@mail.ru

Eremina Inna Stanislavovna, managing chair of the theory and stories of the right and the state.
Address: Far East Branch of the Russian Academy of Justice, 680014 Voronezhskoye Highway Street of 49, Khabarovsk, Khabarovsk territory, Russia
Tel.: (4212) 91-03-29
E-mail: i.eremina27@mail.ru

Fedorova Svetlana Nikolaevna, doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of the Department of preschool and social pedagogics
Address: Mari state University, 424002, Russia, Yoshkar-Ola, Kremlevskaya street, 44.
Tel.: (8362) 45-56-18
E-mail: svetfed65@rambler.ru

Fedorova Svetlana Nikolayevna, doctor of pedagogical sciences, manager of chair of pre-school and social pedagogy
Address: Mari State University, 424000, Russia, Mary El Republic , Yoshkar-Ola, Kremlevskaya street, 44
Tel.: 8 (8362) 45-56-18
E-mail: kdsp@mail.ru

Fon-Der-Flaass Elizaveta Dmitrievna, Department of Development Psychology, postgraduate student
Address: Perm State National Research University, 614990, Russia, Perm, Bukireva Str., 15
Tel.: +79641857597
E-mail: eflaass@gmail.com

Gabova Irina Anatolevna, lecturer of psychological and pedagogical disciplines
Address: Tolyatti social teacher training college, 445000, Russia, Tolyatti, Murysev St., 84.
Ph. 89277865735
e-mail: Letoile63@yandex.ru

Gaevets Jana Stanislavovna, post-graduate student of mathematics and its teaching methods
Address: South Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushinskogo, 65020, Ukraine, Odessa, Staroprtofrankivs'ka, 26 st.
Tel.: +38 067 480 21 79, +38 093 852 8880, +38 095 728 45 00
E-mail: skvo08@i.ua

Galkina Irina Aleksandrovna, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics
Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N . Naberejnay, 6
Tel.: (3952) 24-04-81
E-mail: gleb.galkin@mail.ru

Gavrilova Maria Ivanovna, senior lecturer
Address: Togliatti branch of Moscow State University Food Production, 445026, Russia, Togliatti, Sverdlov Street, Building 39
Tel.: (8482) 67-44-48
E-mail: kseniya101@mail.ru

Girilovskaya Viktorovnar Irina, researcher
Address: Institute of Vocational Education NAPS of Ukraine, Str. Chapaevskoe highway, 98
Tel.: 0673951383
E-mail: kamira@meta.ua

Gnatishina Yekaterina Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of economy, management and law
Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin st, 69
Тел.:(351) 237-98-72
E-mail: gnatishina@mail.ru

Godayi Ahmed, doctoral candidate of the department of philosophy
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Golikova Olga Georguijevna, assistant professor of foreign languages
Location: South Ural State Institute of Arts named after PI Tchaikovsky, 454091, Russia, Chelyabinsk, ul. Plekhanov, 41
Tel.: (8351) 263-34-61
Email: mizerova64@mail.ru

Gorbunova Lyubov Petrovna, the deputy head of theof educationaland methodical work, general developmentalform day care №210 «Ladushki»
Address: MBU general developmentalform day care №210 «Ladushki», 445030, Russia, Togliatti, 40 let Pobedy st., 32
Tel.: (8482) 76-12 -97
E-mail: chgard210@edu.tgl.ru

Govorushina Tatyana Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences
Address: St.-Petersburg city palace of creativity young, 191023, Russia, St.-Petersburg, the Neva avenue, 39.
Tel.: (812) 314-72-81
E-mail: dvorets208@mail.ru

Grigorash Natalya Anatolievna, post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy
Address: Samara State Technical University, Russia, Samara, Pervomayskaya 18
Tel.: (8846) 337-05-75
E-mail: natasha.grigorash@gmail.com

Gurieva Svetlana Borisovna, - p. lecturer in psychology
Address: Gorsky State Agrarian University, 362040. Russia, Vladikavkaz, Kirova st., 37
Tel.: 7 (8672) 53-23-04; 8-928 067 69 33.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Hohoeva Laura Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Address: North Osetisky State University K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46
Tel.: (918) 824-21-89
E-mail: llaauurraa@mail.ru

Ilushenko GalinaAlekseevna, the head
Address: MBU general developmentalform day care №52 «ZolotoyUley (Golden hive)», 445017, Russia, Togliatti, Pobedy st., 48
Tel.: (8482) 26-24-28
E-mail: chgard52@edu.tgl.ru

Ions Andrey Vasilevich, postgraduate department of vocational teacher education and social management
Address: Novgorod state University named after Yaroslav the Wise, 173001, Russia, Novgorod the Great, st. Chudintseva, 6
Tel.: (8816) 33-55-60
E-mail: roza.ivanova @ novsu.ru

Kasyarum Yaroslav Olegovich, system administrator of safety of the Cherkassy institute of banking of Academy of banking of National Bank of Ukraine, competitor of department of pedagogic of high school and management
Address: Cherkassy institute of banking of University of banking of the National bank of Ukraine, 18028, Cherkassy, the Engels street, 164.
Tel.: (0472)71-99-50
E-mail: kasyarum_n@meta.ua

Kerimova May Rahim gizi, dissertator
Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, Uzeyir Hajibeyov st., 34
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Khotunov Vladislav Igorevich, dean of the faculty of computer technology.
Address: Cherkasy State Business-college, 18028, Ukraine, Cherkasy, Engelsa st., 243.
Tel.: +38 (098) 259-86-81
E-mail: vkhotunov@yandex.ru

Kopus Olga Antonovna, candidate of philological sciences, assistant professor, faculty of ukrainian philology and core disciplines teaching methods
Address: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 65020, Ukraine, Odessa, 26 Staroportofrankovskaya str.
Tel.: +38(048)734-60-93
E-mail: olga_kopus@ukr.net

Kora Natalie Alekseevna, candidate of psychological sciences, assistant professor of psychology
Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, str. Ignatyevskoe highway, 21.
Тел.: (4162)39-46-26
E-mail: Nkora1@yandex.ru

Korchagina Maria Viktorovna, senior teacher of chair of pedagogics and psychology.
Address: Penza State Technological Academy, 440039, Russia, Penza, Baydukova Drive / Gagarin St., 1a/11
Tel.: 89273754052
E-mail: Korchagina.MV@yandex.ru

Korosteleva Elena Yurievna, candidate of pedagogical sciences
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: (8482) 76-89-66
e-mail: v11e11g12a12@yandex.ru

Kosolapova Tatiana Vitaljevna, applicant of Department of Pedagogy, headmistress parish sunday school in the Alexander Nevski church.
Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N. Naberejnay, 6
Tel.: (3952) 70-95-38
E-mail: kcenianev@mail.ru

Koval Valentina Alexandrovna, assistant professor of Ukrainian Language and Methods of Teaching
Address: Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyna, 20300, Ukraine, Uman, st. Garden, 28
Тел.: 0474438626, 0975709382
E-mail: kovalv61@gmail.com

Kovalchuk Elena Antonovna, a graduate student of department of pedagogics, assistant of department of mathematics
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, Velyka Berdychivska St.,40.
Tel.: (0412) 37-27-63
E-mail: olenka-ko@ukr.net

Kovkova Olga Nikolaevna, a graduate student of continuing professional teacher education and social management
Address: Novgorod state University named after Yaroslav the Wise, 173001, Russia, Novgorod the Great, st. Chudintseva, 6
Tel.: (8816) 33-55-60
E-mail: roza.ivanova @ novsu.ru

Koycheva Tatyana Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the research sector
Address: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 65020, Ukraine, Odessa, 26 Staroportofrankovskaya str.
Tel.: +38(048)734-60-93
E-mail: koycheva@mail.ru

Kramarenko Alla Nikolaevna, doctoral of the department of management and pedagogics of higher school educational establishment
Address: Classic private university, 71111, Ukraine, Berdyansk, Baha st., 40
Tel.: (06153) 7-03-46
E-mail: allakramarenko11@mail.ru

Krasovskii Vladislav Vitalevich, a graduate student
Address: Branch RSSU in Voronezh, 394030, Russia, Voronezh, st.Zhelyabova 17, flat 74
Tel.:89092114043
E-mail: vk_989898@mail.ru

Kryvonos Oleksandr Mykolayovych, senior teacher of applied mathematics and informatics chair
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, St. Velyka Berdychivska, 40
Tel.: +380 412 37-27-63
E-mail: Alexander.Kryvonos@zu.edu.ua

Kukharenko Eugenia Vladimirovna, candidate of technical sciences, associate professor of the chair of construction and design
Address: 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin, st., 86,
Тел.: (7152) 49-33-52
E-mail: genylapteva@mail.ru

Kurbanli Vagif Tapdig oglu, doctoral student
Address: Azerbaijan Institute of Teachers, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street Koruglu Kasymov, 874
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Kuznetsova Marina Viktorovna, the educational psychologist
Address: Municipal budget preschool educational institution “Kindergarten combined type № 17” Zdorovyachok “, Krasnoyarsk Territory, Zelenogorsk
Tel. 8-923-295-06-97
E-mail: pimavik@mail.ru

Lazarenko Dmitry Vitalievich, master of education, senior lecturer of department Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Lebedeva Larisa Mihaylovna, candidate of pedagogical sciences, director
Address: MEI school № 59, 445051, Russia, Togliatti, Avenue S. Razin, 65
Tel.: (8482) 34-71-01
E-mail: lebedevalm@yandex.ru

Maksimenko Victoria Victorovna, assistant principal for student education and developmet
Address: secondary school № 3, 117420, Russia, Moscow, st. Novocheremyshkinskaya, 62/2
Tel.: (8495) 331-08-22
E-mail**:** vika1703@yandex.ru

Makuseva Tatyana Gavrilovna, the candidate of pedagogical science, reader of chair of mathematic and mathematic teaching method
Address: Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology, Stroiteley Avenue, 47, Nizhnekamsk, Tatarstan Republic, 423570
E–mail: makuseva2008@yandex.ru

Malin Sergey Viktorovich, candidate of pedagogical sciences, vice minister
Address: Ministry for physical culture, sports, tourism and youth coordination of the Moscow Region, 143407, Russia, Moscow Region, Krasnogorsk-7, Bul'var Stroitelej, 1
Tel.: (498) 602-13-45
E-mail: tk.a.b@mail.ru

Mammadova Rahila Mirzali qizi, senior lecturer
Address: Azerbaijan Institute of Teachers, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street Koruglu Kasymov, 874
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Mammadova Ramida Oktay qizi, doctoral candidate department of psychology and physiology
The address: Institute of Educational Problems, AZ-1008, Azerbaijan, Baku, Khatai Avenue, 49.
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Medvedeva Zoya Vasilyevna, graduate student of chair of pre-school and social pedagogy
Address: Mari State University, 424000, Russia, Mary El Republic , Yoshkar-Ola, Kremlevskaya street, 44
Tel.: 8 (8362) 45-56-18
E-mail: kdsp@mail.ru

Merzlyakova Dina Rafailovna, candidate of psychological sciences, associate professor of safety of life
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1
Tel.: (3412) 91-61-16
E-mail: sagitova_77@mail.ru

Mishina Irina Nikolaevna, teacher
Address: MEI school № 87, 445031, Russia, Samara, Togliatti, Poplar Street, 18
Tel.: (8482) 33-93-00
E-mail: mishinairina52@yandex.ru

Mishlanova Svetlana Leonidovna, doctor of philological sciences, professor, head of the department of Lingvodidactics
Address: Perm State National Research University, 614990, Russia, Perm, Bukireva Str., 15
Tel.: (3422)2396477
E-mail mishlanovas@mail.ru

Morozova Tatiana Alexandrovna, senior lecturer in social pedagogy, psychology and pedagogy of primary education
Address: Volga State Socio-Humanitarian Academy, 443090, Russia, Samara, str. M.Gorky, 65/67.
Tel.: (846) 333-64-57, 269-64-44
E-mail: tam-fno@yandex.ru

Mucomel Svetlana Anatolievna, candidate of pedagogical Sciences, the senior lecturer of faculty of psychology of activity in the special conditions and pedagogy
Address: Academy of fire safety behalf of the Heroes of Chernobyl, 18034, Ukraine, Cherkassy, ul.Onoprienko, 8
Тел.: (044) 434373
E-mail: smucomel@mail.ru

Mustafayev Sardar Maksimovic, Ph.D. in philosophy, head of the department of Philosophy of Globalization and the Information Society
Address: Institute of Philosophy, Sociology and Law of the National Academy of Sciences of Azerbaijan, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street F. Agayeva, 9
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Namazi Davud Bahram, psychology doctoral student
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Oreshkina Ilmira Ravisovna, teacher
Address: Kindergarten № 193 "Strawberry", 445027, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4
Tel.: (8482) 600-193
E-mail: pups_79@bk.ru

Orlova Olga Anatolievna, lecturer teaching methodology subjects
Address: Zhytomyr Regional Teacher Training Institute, 10004 Ukraine, Zhitomir street. Mikhailovskaya, 11
Тел.: +380 412 47-37-87
E-mail: orlovaZHIT2007@yandex.ru

Oskina Alla Anatolevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of pre-school Pedagogics and psychology
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482)53-93-27
E-mail: allaoshkina@yandex.ru

Ovchinnikova Ludmila Pavlovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor and history of science
Address: Samara State University of Transport, 443066,Russia, Samara, Pervy Bezymyanny pereulok ,18
Tel: (8846) 999-56-48
E-mail: nachumu@yandex.ru

Pevzner Dmitry Mihaylovich, postgraduate
Address: Institute of Continuing Teacher Education, 173001, Russia, Veliky Novgorod, ul.Chudintseva, 6
Tel. (8-816) 33-55-60
E-mail: roza.ivanova@novsu.ru

Philyukova Anastasia Sergeevna, lecturer of psychological and pedagogical disciplines
Address: Tolyatti social teacher training college, 445000, Russia, Tolyatti, Murysev St., 84.
Ph. 8917829414
e-mail: nasstenok@mail.ru

Plokhova Jeanne Vasilievna, lecturer of psychological and pedagogical disciplines
Address: Tolyatti social teacher training college, 445000, Russia, Tolyatti, Murysev St., 84.
Ph. 8(8482) 70-83-38,
e-mail: annpl89@yandex.ru

Poluden Liliya Ivanovna, senior lecturer in fine and applied arts.
Address: Cherkassky National University named after Bohdan Khmelnytsky, 18031, Ukraine, Cherkassy, Shevchenko, 81.
Tel.: (097) 336-09-33
E-mail: water--lily@mail.ru

Polyakov Victor Boricovich, senior lecturer of the department of the computer systems and telecommunications
Address: Perm State National Research University, 614990, Russia, Perm, Bukireva Str., 15
Tel.: +79028327350
E-mail polyakov@mpm.ru

Popova Aleksandra Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the translation, theoretical and applied linguistics department
Address: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 65020, Ukraine, city of Odessa, Staroportofrankovskaya Str., 26
Tel.: +38(048) 738-47-70
E-mail: Alex-Popova@yandex.ru

Potapova Irina Aleksandrovna, candidate of psychological sciences, senior staff scientist of social pedagogics and psychology
Address: Astrahan State University, 414056, Russia, Astrakhan, st. Tatishev, 20a
Tel.: (8512) 59-53-29
E-mail: potia2@yandex.ru

Prokhorova Tatiana Nikolayevna, doctor of pedagogics, professor head of pedagogics department and of Subject psychology
Address: Astrakhan State University, Russia, Astrakhan, st. Tatisheva, 20 «a»
Tel.: (8512) 49-41-56, (8512) 61-08-20.
E-mail: prohorova.tn@mail.ru

Pustovalova Nataliya Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, professor of department psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Pustovalova Victoria Gennadievna, senior lecturer of department of Informatics and mathematics
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: vikatrekin@mail.ru

Pyadushkina Natalya Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, director of pedagogical institute.
Adress: East – Siberian State Academy of education, 664011, Russia, Irkutsk, Nizhnaya naberezhnaya st., 6
Tel.: (83952)20-07-39
E-mail:pyadoushkinann@igpu.ru

Rabchevsky Evgeny Andreevich, assistant of the Department of the Computer Systems and Telecommunications
Address: Perm State National Research University, 614990, Russia, Perm, Bukireva Str., 15
TEJI.: +79082658825
E-mail: evgeny@rabchevsky.name

Rakhimova Dinara Fanisovna, professionals working with children
Address: Centre for Early Childhood Development Ltd. «Baby-Club», 445046, Russia, Togliatti, st. Chaikinoi, 50
Tel.: (8482) 25-53-69
E-mail: dinarka89@rambler.ru

Rakovets Neli Stanislavovna, tutor of the chair of construction and design
Address: 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin, st., 86,
Тел.: (7152) 49-33-52
E-mail: : neli.69@mail.ru

Razi Rustem Behrad, doctoral student
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Razuvaev Stanislav Gennadievich, candidate of pedagogical sciences, associate professor to sub-department of pedagogy and psychology of higher school
Address: Penza State Technological Academy, 440039, Russia, Penza, passage Baydukova/st. Gagarina, 1a/11/
Tel.: 8 (8412) 49-61-62
E-mail: sts@pgta.ru

Rezaie Mir Ali, doctoral student
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Rogal-Levitskaya Oksana Fedorovna, graduate student of psychology of development and acmeology department
Address: Astrakhan State University, Russia, Astrakhan, st. Tatisheva, 20 «a»
Tel.: (8512) 49-41-56, (8512) 61-08-20.
E-mail: levitskaya_oksana@mail.ru

Sadovnikova Nadezhda Evgeniyevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of pedagogy with a course of methods of mathematics teaching
Address: Mordovia N.P. Ogarev State University, 68 Bolshevistskaya str., Saransk, Russia, 430005
Tel.: (8342)24-82-17
E-mail: semashko3@mail.ru

Sagalakova Olga Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor/
Address: Altay State University, 656049, Russia, Barnaul, st. Lenina, 61.
Tel.: (3852)36-61-61.
E-mail: olgasagalakova@mail.ru

Sautova Tokzhan Aidarchanovna, master of science in teaching, senior teacher of kazakh language department
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybaev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: 8(7152) 46-51-27
E-mail: tokzhan.s@mail.ru

Savchenko Larissa Alekseevna, the candidate of pedagogical sciences, the manager of chair of pedagogics and a technique of technological formation
Address: Krivorozhsky National University, 50027, Ukraine, Dnepropetrovsk area, Krivoi Rog, Gagarin Avenue, 54
(0564) 74-42-08
Моб. Тел. 0937211356
E-mail: yniverola@rambler.ru

Seredkina Natalia Dmitrievna, the senior teacher of faculty of psychology and pedagogics of preschool formation
Address: Siberian state Academy of education, 664011, Irkutsk, street the Bottom Quay, д. 6.
Tel.: (3952) 24-04-81
E-mail: naseredkina@yandex.ru

Shadrina Lyudmila Gennadyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool pedagogy
Address: Ulyanovsk State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, pl. 100-letiya so dnya rozhdeniya V.I.Lenina, 4
Tel.: (8422) 30-31-97
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Shadrina Natalia Vladimirovna, the deputy head of theof educationaland methodical work, general developmentalform day care №52 «ZolotoyUley (Golden hive)»
Address: MBU general developmentalform day care №52 «ZolotoyUley (Golden hive)», 445017, Russia, Togliatti, Pobedy st., 48
Tel.: (8482) 26-24-28
E-mail: chgard52@edu.tgl.ru

Shasherina Regina Vladimirovna, educational psychologist,
Address: Murmansk public state-funded pre-school educational institution – nursery school of combined type №102, 183039, Russia, Murmansk, st. Novoe Plato, 15
Tel.: 8 (902) 130-13-79
E-mail: burbl4@yandex.ru

Shchetinina Valentina Vladimirovna, candidate of pedagogic sciences, docent of the chair of pre-school pedagogics and psychology
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskayast., 14
Tel.: (8482) 53-93-27
E-mail: V.V.Kn@mail.ru

Shegol Vyacheslav Ivanovich, doctor of pedagogical sciences, professor, department of pre-school pedagogics and psychology
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482)54-63-41
E-mail: kdpp@tltsu.ru

Shinkaryova Nadezhda Alekseevna, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of psychology and pedagogics of preschool formation
Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N . Naberejnay, 6
Tel.: (3952) 24-04-81
E-mail: shinkaryva@yandex.ru

Shulgin Alexey Alexandrovich, assistant of defense in an emergency and risk management
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1
Tel.: (3412) 91-61-14
E-mail: viper_srt@mail.ru

Shumkov Demyan Viktorovich, graduate student of sociology and philosophy
Address: Murmansk State University of Humanities, 183720, Russia, Murmansk, st. Egorova, 15
Tel.: (8152) 21-38-15
E-mail: demashumkov@ya.ru

Sidyakina Elena Anatolevna, candidate of pedagogical sciences, docent
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskayast., 14
Tel.: (8482) 53-93-27
E-mail: lk2890@mail.ru

Sinyagina Tatyana Nikolaevna, magistrant second course of specialty «Pedagogy and Psychology»
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: tanya-sinyaya_89@mail.ru

Sitnikova Svetlana Yur'evna, associate professor «Descriptive geometry and engineering graphics».
Address: Far Eastern State Transport University, Seryshev St., 47, Khabarovsk, 680021, Khabarovsk territory, Russia.
Tel.: (4212) 20-44-12
E-mail: lera_9968@mail.ru

Skvortsova Svetlana Alekseevna, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of chair of mathematics and of methodology of its teaching
Address: South Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushinskogo, 65020, Ukraine, Odessa, Staroprtofrankivs'ka, 26 st.
Tel.: +38 067 480 21 79, +38 093 852 8880, +38 095 728 45 00
E-mail: skvo08@i.ua

Smolnikova Natalia Glebovna, the candidate of pedagogical sciences, the professor of faculty of psychology and pedagogics of preschool formation,
Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N . Naberejnay, 6
Tel.: (3952) 24-04-81
E-mail: smolnikova_ng@mail.ru

Starchenko Elena Viktorovna, senior teacher of Japanese philology department
Address: Sakhalin State University Institute of Economics and Oriental Studies, 693000, Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, Kommunisticheskii Pr., 33
Tel.: 8914-755-45-17
E-mail: PvAlena64@yahoo.com

Starova Nadezda Michailovna, head of scientific-methodical center
Address: South Ural State Technical College, 454007, Russia, Chelyabinsk, Gorky St., 15
Tel.: (8351)775-33-50
E-mail: starovanm@mail.ru

Strokanov Alexandre Alekseevich, director of institute of Russian, history and culture, head of the department of social sciences
Address: Lyndon State College, 1001 College Road, PO Box 919, Lyndonville, Vermont, USA 05851
Tel.: mob.: 89169418488
Tel.: 802 626 6263
E-mail Alexandre.Strokanov@lsc.vsc.edu

Sukhostavskaya Ljudmila Aleksandrovna, the senior teacher, the graduate student of the department of social pedagogics, preschool and primary education
Address: Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnitsky, 18031, Ukraine, Cherkasy, Shevchenko Blvd., 81
Tel.: +380677690557
E - mail: luzzy@ukr.net

Tarasova Svetlana Mikhailovna, post-graduate student, senior lecturer department of psychology
Address: Murmansk State University of Humanities, 183720, Russia, Murmansk, Egorov st., 16
Tel.: (8152) 21-38-19
E-mail: tarasova-svetka@rambler.ru

Teplitsky Alexander Ilich, assistant-researcher of department of economic cybernetics
Address: Bogdan Khmelnitsky Cherkassy National University, 18031, Ukraine, Cherkassy, blvd. Shevchenko, 81
Tel.: +38(098) 255-90-06
E-mail: teplitsky5@yandex.ua

Truevtsev Dmitry Vladimirovich, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the clinical psychology.
Address: Altay State University, 656049, Russia, Barnaul, st. Lenina, 61.
Tel.: (3852)36-61-61.
E-mail: truevtsev@list.ru

Tuber Igor Iosiphovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, director
Address: South Ural State Technical College, 454007, Russia, Chelyabinsk, Gorky St., 15
Tel.: (8351)775-33-49
E-mail: tuber@sustec.ru

Vaskivska Galyna Oleksyivna, candidate of pedagogical sciences, senior research worker, head of the didactics laboratory
Address: Institute of pedagogy by National Academy Pedagogical sciences of Ukraine, 04053, Ukraine, Kyiv, st. Artema, 52-d
Тел.: (+38044) 481-37-53
E-mail: vaskivska@mail.ru

Verhovskaya Elena Anatoljevna, candidate of pedagogical sciences, acting head of Humanities.
Address: Tyumen State University, branch in the town of Kogalym, 628481, Russia, Tyumen region, CHMAO-Yugra, Kogalym, North st., 1.
Tel.: 834667) 2-13-40
E-mail: penkowskich@rambler.ru

Vitvitskaya Svetlana Sergeevna, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of department of pedagogics
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, Velyka Berdychivska Str., 40
Тел.: (0412) 41-08-79, (067) 681-45-34.
E-mail: natalia1104@meta.ua

Vlassenko Svetlana Viktorovna, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 86 Pushkina St., 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk
Tel.: (77152) 50-59-96
E-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Vorontsova Elvira Mikhailovna, applicant for the department of preschool and social pedagogics, the senior lecturer of the department of mathematics and Informatics, methods of teaching mathematics and computer science
Address: Mari state University, 424002, Russia, Yoshkar-Ola, Kremlevskaya street, 44
Tel.: (8362) 42-86-61
E-mail: vem_77@mail.ru

Vyalkov Vladimir Ivanovich, associate professor «Descriptive geometry and engineering graphics».
Address: Far Eastern State Transport University, Seryshev St., 47, Khabarovsk, 680021, Khabarovsk territory, Russia.
Tel.: (4212) 407-605
E-mail: ngig@festu.khv.ru

Yablonskaya Tatyana Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, assistant-professor, cathedra of foreign languages and humanity faculties
Address: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, Odessa, Staroportofrankovskaya 26, 65020 Ukraine
Tel.: +38(048) 723-40-98
E-mail: applle9@gmail.com

Yarygina Nelia Anatolevna, candidate of economic sciences, assistant professor of "Economics and Management"
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14
Tel.: +7(8482)54-63-41
E-mail: yar13@rambler.ru

Zajtseva Olga Yurevna, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics
Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N . Naberejnay, 6
Tel.: (3952) 24-04-81
E-mail: yasy_za@mail.ru

Zaporozhtseva Yuliya Sergeyevna, postgraduate student of pedagogy
Address: Zhitomir Region Institute of the Postgraduate Pedagogic Education, 10015, Ukraine, st. Mihaylovskaya,15
Tel: (8412) 47-36-89
E-mail: yulyaza@ukr.net

Zeynalova Vasil Waheed gizi, dissertator Department of Sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
Email: q.abbasova@mail.ru

Zhdanova Svetlana Urievna, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the department of Psychology of Development
Address: Perm State National Research University, 614990, Russia, Perm, Bukireva Str., 15
Tel.: +79223009091
E-mail svetlanaur@gmail.com

Zhigulin Andrei Alekseevich, candidate of psychological sciences, associate professor of psychology
Address: Voronezh Economics and Law Institute, 394042, Russia, Voronezh, Leninsky prospect, 119a
Tel.: 8 906 6755555
E-mail: zhigulin1980@yandex.ru

Zhukevych Iryna Petrivna, aspirant of the applied pedagogic and work with the staff
Address: National Academy of Internal Affairs, 03035, Ukraine, Kiev, Solomenskaia sq., 1
Tel.: (044) 246-93-88
E-mail: zhukevych@yandex.ru

Zhukovskiy Sergey Stanislavovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and foreign languages
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraina, Zhitomir, Velyka Berdychivska Str. 40
Tel.: +38(0412) 37-27-63
E-mail: zss@zu.edu.ua

Zyuzin Oleg Viktorovich, senior Lecturer, Department of Economics and Management
Address: Togliatti branch of Moscow State University of Food Production, ,445026, Russia, Togliatti, Sverdlova, 39
Tel.: 8 (8482) 78 75 99
E-mail: Zyuzin.O.V@mail.ru