

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (19)

2014

Ежеквартальный
научный журнал

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

Ответственный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместители ответственного редактора:

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Ярыгин Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгуль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор

Бидя 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

Курхули Лия Романовна, доктор психологических наук, профессор

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент

Мешиков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент

Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный 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:
В.А. Голощапов

Технический редактор:
В.А. Голощапов

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 30.12.2014.
Формат 60х84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 29,7.
Тираж 100 экз. Заказ 3-407-14.

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

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛИ ОТВЕТСТВЕННОГО РЕДАКТОРА:

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Ярыгин Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Аббасова Кызылгуль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Анискин 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, профессор
(Житомирский государственный университет, Украина)

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор
(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
(Северо-Осетинский государственный университет, Владикавказ, Россия)

Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор
(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 академия 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)

Курхули Лия Романовна, доктор психологических наук, профессор
(Грузинский национальный университет, Тбилиси, Грузия)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
(Черкасский национальный университет, 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)

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
(Севастопольский национальный технический университет, Россия)

Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия)

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина)

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
(Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Шотландия)

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ФЕНОМЕН Абайханова Дарья Евгеньевна.....	9
РАДИОЧАСТОТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ – СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ БИБЛИОТЕЧНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА Андреева Лариса Николаевна.....	12
РОЛЬ ПРОФ. А.А. АЛИЗАДЕ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ Аскерова Егяна Бахыш кызы.....	14
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ Бахарев Николай Петрович, Драгунова Елена Александровна.....	18
СИСТЕМА ОБЩЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФУНДАМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Бекоева Марина Ивановна.....	22
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Володева Александра Александровна.....	26
ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА Мокиевская Надежда Евгеньевна, Вьюнова Надежда Алексеевна, Козлова Мария Владимировна.....	29
ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В НАРОДНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ГИНО БАРАКОВА КАК ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ОСЕТИНСКОЙ ПОЭЗИИ Газзаева Альбина Резикоевна.....	32
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПАРАМЕТРОВ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА СОДЕРЖАНИЯ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ Глухова Людмила Владимировна, Сыротюк Светлана Дмитриевна.....	36
ДИНАМИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ Гогицаева Ольга Урусбековна.....	38
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕРСКОЙ ОБЛАСТИ Губаева Нина Геннадиевна.....	41
ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Гуськова Татьяна Валентиновна.....	44
ЯЗЫК И КУЛЬТУРА – ДВЕ ВЕТВИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ МЕНТАЛЬНОСТЬ НАРОДА Джусоева Клавдия Григорьевна.....	47
КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Ершова Ольга Викторовна, Мишурина Ольга Алексеевна.....	49
ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНА Ефремкина Ирина Николаевна.....	53
СТАНОВЛЕНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ТАНЦА Жуйкова Наталья Андреевна, Джагаева Татьяна Ерастовна.....	55
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ MOODLE В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ Зайцева Ольга Юрьевна.....	57
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ Кананчук Лидия Александровна.....	60
ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ Зайцева Ольга Юрьевна, Карих (Канашенкова) Виктория Вячеславовна.....	63
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ Карманчиков Александр Иванович, Тройникова Анастасия Александровна.....	66
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» Квач Татьяна Геннадьевна.....	69
ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЮДЕЙ НА ИХ ПРИОРИТЕТНЫЕ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ Керимова Вафа Мансур кызы.....	73
К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС СПО Кирченко Антон Павлович.....	76
ВЛИЯНИЕ ЗАДЕРЖКИ ВНУТРИУТРОБНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ ПЛОДА НА НАРУШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА. Ковалевская Татьяна Николаевна.....	78
ВОЗМОЖНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Корчагина Мария Викторовна.....	82
Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19)	3

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ Костакова Ирина Владимировна.....	84
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ Кочиева Элина Романовна.....	88
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА Кочисов Валерий Константинович, Гогицаева Ольга Урусбековна.....	90
ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОТРАСЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Красовская Ольга Александровна.....	93
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА: ПОЛИСУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД Крюкова Татьяна Владимировна, Болтунова Светлана Владимировна.....	96
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Кулагина Юлия Александровна.....	99
ВЛИЯНИЕ ЗАДАЧ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА РАЗВИТИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ Кучер Татьяна Павловна, Пустовалова Виктория Геннадьевна.....	102
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ССУЗА И ВУЗА, КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Лизунов Павел Владимирович.....	106
ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ ИЗДАТЕЛЬСКИХ СИСТЕМ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕСС-ЦЕНТРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Ликсина Елена Владимировна.....	108
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИЙ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Мамедова Хаяла Ариф кызы.....	111
ФЕНОМЕН ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ Михайлова Ирина Владимировна.....	113
РОЛЬ РОССИИ В ПРОСВЕЩЕНИИ СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ НАРОДОВ Мкртычева Наталья Мартыновна.....	116
ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ Моллаева Кенуль Рашид кызы.....	118
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Муриева Мэри Валириановна.....	122
СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Гаврилова Мария Ивановна, Одарич Ирина Николаевна.....	125
МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ Павлова Елена Сергеевна, Никитина Марина Геннадьевна.....	128
ПРИМЕНЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОПТИМАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО НАТЮРМОРТА Пекина Ольга Ивановна.....	131
УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ И ПЕРСОНИФИКАЦИЯ НАРОДНОГО ИДЕАЛА СОВЕРШЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ЭТНОПЕДАГОГИКЕ Платонова Раиса Ивановна, Бубякина Евгения Васильевна.....	135
МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К БУДУЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Плахина Людмила Николаевна, Дианова Юлия Александровна.....	138
ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА Землянский Валентин Валентинович, Плетминцев Владимир Владимирович.....	140
КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В ПРОГРАММАХ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ Проскура Оксана Васильевна, Минин Михаил Григорьевич.....	143
ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В ИСТОРИИ ЖЕНСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКОВ Овчинникова Ирина Викторовна, Пчелинцева Евгения Владимировна.....	146
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Родионова Наталья Ильинична.....	149
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Сарыева Севиндж.....	152
МАТЕМАТИКА КАК ЧАСТЬ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Секинаева Белла Шабажевна.....	155

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Слесарев Юрий Васильевич.....	157
ПРИМЕНЕНИЕ ПОЛНОГО ФАКТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ДЛЯ ОБОСНОВАНИЯ ИНДИКАТОРОВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОЦЕССОВ Глухова Людмила Владимировна, Сыроток Светлана Дмитриевна.....	160
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Тарабрин Олег Аркадьевич, Курилова Анастасия Александровна.....	164
КОНФЛИКТЫ В СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЯХ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ Тахмазова Афэг Сархаддин кызы.....	167
ВЫБОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ КАК СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ Третьякова Елена Михайловна.....	170
МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛОГО ЖАНРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТИ Туаева Лариса Ахсарбековна.....	171
ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ НЕПРИНЯТИЯ РОДИТЕЛЯМИ Удова Ольга Владимировна.....	174
ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУССИОННЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА Фардинова Мадина Дзибусовна.....	177
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА Хадикова Инесса Муратовна.....	180
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВКУСОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Хомяк Ольга Анатольевна.....	182
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Цораева Фатима Николаевна.....	186
К ОПЫТУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ИНСТИТУТАХ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ Черновол Людмила Александровна.....	189
ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Чупрова Лариса Васильевна.....	192
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Шумакова Наталья Викторовна.....	194
РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ Юркова Юлия Александровна.....	197
Наши авторы.....	200

CONTENT

PROFESSIONAL IDENTITY AS AN INTERDISCIPLINARY PHENOMENON Abayhanova Darya Evgenevna.....	9
RFID – MEANS TO IMPROVE EFFICIENCY OF LIBRARY INFORMATION AND EDUCATIONAL CENTER Andreeva Larisa Nikolaevna.....	12
ROLE OF PROF. AA ALIZADEH IN THE STUDY OF PSYCHOLOGY IN AZERBAIJAN Askerova Yegana Bakhysh kyzy.....	14
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS UNIVERSITY UNDER CONTINUOUS MULTILEVEL SYSTEM OF EDUCATION AND A SPECIFIC TRAINING FOR INDUSTRY Baharev Nikolay Petrovich, Dragunova Elena Alexandrovna.....	18
SYSTEM GENERAL PEDAGOGICAL KNOWLEDGE TEACHER HOW METHODOLOGICAL FOUNDATION PROFESSIONAL ACTIVITIES Bekoeva Marina Ivanovna.....	22
STUDY THE RELATIONSHIP OF PARENTS AND YOUNG CHILDREN Volodeva Alexandra Alexandrovna.....	26
THE RESEARCH ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS AT SECONDARY SCHOOL Mokievsky Nadezhda Evgenevna, Vyunova Nadezhda Alekseevna, Kozlova Maria Vladimirovna.....	29
FOLKLORE MOTIFS IN FOLK ART GINO BARAKOVA HOW ETHNOPEDAGOGICAL HERITAGE OSSETIA POETRY Gazzaeva Albina Rezikoevna.....	32
THE DESIGN PARAMETERS AND THE IDENTIFICATION OF INDICATORS OF THE QUALITY OF THE CONTENT IN-HOUSE TRAINING Gluhova Lyudmila Vladimirovna, Syrotyuk Svetlana Dmitrievna.....	36
DYNAMICS OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS TEENAGERS Gogitsaeva Olga Urusbekovna.....	38
GOVERNMENTAL ACTIVITIES CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE TEREK REGION Gubaeva Nina Gennadievna.....	41
APPROACH TO QUALITY EDUCATION Guskova Tatyana Valentinovna.....	44
LANGUAGE AND CULTURE TWO BRANCHES DESCRIBING MENTALITY OF THE PEOPLE Dzhusoeva Klavdia Grigorevna.....	47
QUALITY OF EDUCATION AT TECHNICAL UNIVERSITY AS THE PEDAGOGICAL PROBLEM Yershova Olga Viktorovna, Mishurina Olga Alekseevna.....	49
PROBLEM OF SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL MARKERS OF SAFETY OF REGION Yefremkina Irina Nikolaevna.....	53
BECOMING CHOREOGRAPHIC EDUCATION AND CHARACTER DANCE Zhuykova Natalia Andreevna, Dzhagaeva Tatiana Erastovna.....	55
THE EXPERIENCE OF THE USE OF FOCUSED MOODLE IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS Zajtseva Olga Yurevna.....	57
FEATURES OF DISPLAY OF ETHNIC STEREOTYPES IN THE PERIOD OF ADAPTATION OF PERSONALITY IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT Kananchuk Lydia Aleksandrovna.....	60
THE FORMATION OF THE SUBJECTIVE POSITION OF THE PRESCHOOL CHILD IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL EDUCATION COMPONENT Zajtseva Olga Yurevna, Karikh (Kanashchenkova) Victoria Vyacheslavovna.....	63
PREDICTION AND OPTIMAL FORMATION OF HUMAN BEHAVIOR IN EMERGENCIES Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, Troynikova Anastasiya Aleksandrovna.....	66
FORMATION OF SCIENTIFIC THINKING IN STUDENTS BASED ON INFORMATION TECHNOLOGY IN THE STUDY OF DISCIPLINE «SAFETY OF LIFE ACTIVITY» Kvach Tatyana Gennadievna.....	69
INFLUENCE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PEOPLE ON THEIR PRIORITY OF SPIRITUAL VALUES Kerimova Vafa Mansour gyzy.....	73
ON THE PROBLEM OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF COLLEGE AT THE PRESENT STAGE OF INTRODUCTION OF FGOS OF SPO Kirchenko Anton Pavlovich.....	76
INFLUENCE INTRAUTERINE GROWTH RETARDATION ON BREACH OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION ON DIFFERENT STAGES OF ONTOGENESIS Kovalevskaya Tatyana Nikolaevna.....	78
POSSIBLE RESEARCH ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF THE COMPETITIVENESS OF UNIVERSITY STUDENTS Korchagin Maria Viktorovna.....	82
EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR IN PROFESSIONAL SELF-REALIZATION PSYCHOLOGISTS Kostakova Irina Vladimirovna.....	84

CREATING A HEALTHY LIFESTYLE IN MODERN STUDENT ENVIRONMENT Kochieva Elina Romanovna.....	88
SOCIAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF RESEARCH OF PROFESSIONAL SELF SENIOR PUPILS Kochisov Valery Konstantinovich, Gogitsaeva Olga Urusbekovna.....	90
TECHNOLOGIES OF INTERACTIVE COOPERATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL SCHOOL IN INDUSTRY OF ARTISTIC EDUCATION Krasovska Olga Alexandrovna.....	93
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF ECONOMIC SELF-DETERMINATION OF THE STUDENT OF THE AGRICULTURAL UNIVERSITY: POLYSUBJECT APPROACH Kryukova Tatiana Vladimirovna, Boltunova Svetlana Vladimirovna.....	96
INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE: THEORETICAL ASPECTS Kulagina Yuliya Aleksandrovna.....	99
THE IMPACT OF THE ECONOMIC SUBSTANCE OF THE TASKS IN MATHEMATICS LESSONS ON THE DEVELOPMENT OF POSITIVE ATTITUDES TO LEARNING PRIMARY SCHOOL PUPILS Kucher Tatyana Pavlovna, Pustovalova Victoria Gennadevna.....	102
CONTINUITY AND UNIVERSITY SSUZ AS A FORM OF INTEGRATION OF EDUCATION Lizunov Pavel Vladimirovich.....	106
PROBLEM OF USE OF PUBLISHING SYSTEMS IN WORK OF THE MODERN PRESS CENTRE IN EDUCATIONAL INSTITUTION Likšina Elena Vladimirovna.....	108
USE INNOVATION AS ESSENTIAL CONDITION FOR IMPROVING EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PROCESS Mammadova Xayale Arif qizi.....	111
THE PHENOMENON OF MULTICULTURALISM IN EDUCATION Mikhailova Irina Vladimirovna.....	113
THE ROLE OF RUSSIA IN THE ENLIGHTENMENT OF NORTH-CAUCASIAN PEOPLES Mkrtycheva Natalia Martinovna.....	116
INTERACTIVE LEARNING AS AN IMPORTANT TOOL IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF PUPILS Mollaeva Kenul Rashid kyzy.....	118
PEDAGOGICAL PRACTICE AS A STAGE OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS AS FUTURE TEACHERS Murieva Meri Valerianovna.....	122
FORMATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION Gavrilova Maria Ivanovna, Odarych Irina Nikolaevna.....	125
MODEL TO TECHNOLOGIES TO ORGANIZATIONS OF THE SCHOLASTIC PROCESS IN HIGH SCHOOL Pavlova Elena Sergeevna, Nikitina Marina Gennadevna.....	128
THE ANALYTIC APPROACH IN DETERMINING THE OPTIMAL STRUCTURE OF THE INSTRUCTIONAL STILL LIFE Pekina Olga Ivanovna.....	131
UNIVERSALIZATION AND PERSONIFICATION OF THE NATIONAL IDEAL OF THE PERFECT PERSONALITY IN PEDAGOGICAL SCIENCE AND ETHNOPEDAGOGICS Platonova Raisa Ivanovna, Bubyakina Evgeniya Vasilevna.....	135
A METHOD OF CREATING ELECTRONIC PORTFOLIOS IN THE PREPARATION OF STUDENTS FOR FUTURE TEACHING ACTIVITIES Plahina Ludmila Nikolaevna, Dianova Yulia Aleksandrovna.....	138
THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS IN OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COLLEGE Zemlyanskiy Valentin Valentinovich, Pletmintsev Vladimir Vladimirovich.....	140
COMPLEX TRAINING FOR STUDENTS TO PARTICIPATE IN PROGRAMS OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY Proskura Oksana Vasiljevna, Minin Michail Grigorjevich.....	143
OVERCOME THE EFFECTS OF CHILD ABUSE IN THE HISTORY OF WOMENS SOCIAL MOVEMENTS IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF XIX - EARLY XX CENTURIES Ovchinnikova Irina Viktorovna, Pchelintseva Evgeniya Vladimirovna.....	146
INNOVATIVE APPROACHES AND TECHNOLOGIES OF TRAINING AT CHEMISTRY LESSONS IN THE CONDITIONS OF TRANSITION TO NEW EDUCATIONAL STANDARDS OF THE GENERAL EDUCATION Rodionova Natalya Ilyinichna.....	149
EMOTIONAL RELATIONSHIP PUPILS EARLY ADOLESCENCE Saryeva Sevinj.....	152
MATHEMATICS AS PART OF HUMAN CULTURE Sekinaeva Bella Shabazhevna.....	155
CONCEPTUAL STRUCTURES DESIGN PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS Slessarev Yuri Vassilyevich.....	157
APPLICATION FOR A FULL FACTORIAL EXPERIMENT JUSTIFICATION PERFORMANCE INDICATORS PROCESSES Gluhova Lyudmila Vladimirovna, Syrotyuk Svetlana Dmitrievna.....	160

PEDAGOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL POSTGRADUATE EDUCATION IN THE INFORMATION LEARNING PROCESS	
Tarabrin Oleg Abramovich, Kurilova Anastasia Alexandrovna.....	164
CONFLICTS IN FAMILY RELATIONS AND WAYS TO RESOLVE THEM	
Tahmazova Afaq Sarhaddin kyzy.....	167
CHOICE OF THE EDUCATIONAL PARADIGM AS WAY OF QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION	
Tretyakova Elena Mixailovna.....	170
METHOD OF STUDY OF SMALL WORKS GENRE IN PRIMARY SCHOOL IN THE POLILINGVALNOSTI	
Tuaeva Larisa Achsarbekovna.....	171
THE MANIFESTATION OF PROTECTIVE MECHANISMS IN PRESCHOOL CHILDREN IN CASE OF REJECTION BY PARENTS	
Udova Olga Vladimirovna.....	174
FORMATION OF DISCUSSION SKILLS OF STUDENTS IN THE STUDY MONONUCLEAR OFFERS RUSSIAN LANGUAGE	
Fardzinova Madina Dzibusovna.....	177
TERMS OF PSYCHOLOGICAL CULTURE STUDENT PERSONALITY	
Hadikova Inessa Muratovna.....	180
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE TECHNOLOGY OF AESTHETIC SENSES EDUCATION IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES	
Khomiak Olga Anatolyevna.....	182
FORMATION OF MORAL AND AESTHETIC VALUES HAVE STUDENTS THROUGH CREATIVE ACTIVITIES	
Tsoraeva Fatima Nikolaevna.....	186
TO EXPERIENCE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE INSTITUTE FOR NOBLE MAIDENS IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE NINETEENTH CENTURY SUMMARY	
Chornovol Lyudmila Alexandrovna.....	189
TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING IN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION	
Chuprova Larisa Vasilyevna.....	192
DEVELOPMENT OF CREATIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS OF COLLEGE AS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF FUTURE EXPERT	
Shumakova Natalia Viktorovna.....	194
RATING SYSTEM OF THE ASSESSMENT OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF COLLEGE AS MEANS OF INCREASE OF MOTIVATION OF TRAINING	
Yurkova Yulia Aleksandrovna.....	197
Our authors.....	200

УДК 378.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ФЕНОМЕН

© 2014

Д.Е. Абайханова, аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь (Россия)

Аннотация: В современных условиях профессионал должен обладать максимально выраженными профессиональными качествами, четко идентифицировать себя со своей профессией, но одновременно должен быть способным к постоянному развитию в социальной среде. Поэтому растущий интерес к возникновению и формированию феномена идентичности является реакцией на изменение социально-экономических условий и новые требования к подготовке профессионалов.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, идентификация, профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание, профессиональное становление, профессиональное саморазвитие.

Проблема идентичности является актуальной для исследователей в разных областях гуманитарного знания. Это понятие широко употребляется в социологии, психологии, философии, истории и культурологии.

Широкое распространение термина «идентичность» и его введение в научный обиход связано с именем Э. Эриксона, который определил идентичность как внутреннюю «непрерывность самопереживания индивида», «длящееся внутреннее равенство с собой», как важнейшую характеристику целостности личности, как интеграцию переживаний человеком своей тождественности с определенными социальными группами [1].

Существуют исследования, проведенные на перекресте разных дисциплин. Так, философы пытаются ответить на вопрос о нормативном образе «самости», в связи с чем, главными философскими вопросами в теории идентичности являются: каким идеалам следовать в жизни? Так ли хороши те ценности, на которые мы ориентируемся? Как в постоянных исторических трансформациях человек находит фундамент для жизненных свершений? Как разрешить кризис коллективной и индивидуальной идентичности?

Социологи оценивают идентичность с точки зрения общества и его институтов, определяя ее как комплекс ролей и статусов, организованных адекватно социальной системе. Профессия, социоэкономический статус, пол, раса, образовательный уровень и т.д. – это основные составляющие идентичности в социологическом плане.

В психологии идентичность понимается как результат работы индивидуальных и социальных процессов. С одной стороны, идентичность как выражение внутренних процессов, «нечто» существующее внутри индивида, часть «персоны». С другой, по мнению О.Н. Павловой, общественные системы, контекст – это то, что может накладывать отпечаток на индивида.

Исследователи социогуманитарного знания отмечают, что наш век – это период стремительных трансформаций в общественных отношениях – экономических, политических, культурных. Человеку становится всё сложнее поддерживать внутреннюю согласованность и устойчивость «Я».

В настоящее время происходит утрата устоявшихся границ и ценностей социальных категорий, посредством которых человек определяет себя, своё место в социуме, другими словами наблюдается кризис идентичности на уровне самосознания как отдельной личности, так и в рамках поколений (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, В.В. Козлов, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Т.Г. Стефаненко, Н.Л. Иванова и др.). В силу этих причин возникает нестабильность человеческой культуры, обеспечивающей существование и развитие человечества «как уникального планетарного феномена, ядром которого является духовность». Утрата «смыслового отношения» к миру, к другим, к собственному «Я», обострение проблемы личностного выбора и меры персональной ответственности характерны для нашего современного общества [2].

Идентичность современного человека связана с сознательной ориентацией на определенный стиль жизни,

«выбирая» который индивиды формируют свою тождественность с определенной группой, образом жизни, ценностями. В процессе социализации индивид научается справляться со многими ролями и, соответственно, имеет множество «идентичностей» [3].

В структуре идентичности можно выделить «индивидуальный» и «социальный» уровни. Если персональная идентичность представляет собой совокупность характеристик, сообщающих индивиду качество уникальности, то социальная идентичность – результат идентификации (отождествления) индивида с ожиданиями и нормами его социальной среды [3].

Становление специалиста, которое заключается, в конечном счете, в полноценном овладении профессией, закономерно сопровождается изменением представлений человека о себе, своих способностях и слабых сторонах, активным самоопределением и поиском своего места в профессиональном мире.

Особую значимость в связи с этим приобретают вопросы идентичности в профессиональной деятельности, проблемы, связанные с поиском жизненного смысла и, конечно же поиском своего места в мире профессий. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что феномены «идентичности», «профессиональная идентичность» нашли свое отражение в исследованиях Н.В. Антоновой, И.М. Богдановой, У. Джемса, Е.П. Ермолаевой, А.С. Назырова, Н.С. Пряжникова, Ю.Г. Фокина, Л.Б. Шнейдер, Э. Эриксона и др..

Профессиональная идентичность определяется учеными с точки зрения различных подходов. Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющейся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенной степени отождествления-дифференциации себя с делом и «другими», проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я [4].

Следует отметить, что процесс формирования профессиональной идентичности не ограничивается только лишь выбором профессии. Любая идентичность, как уже отмечалось, это постоянно изменяющийся и комплексный процесс.

Так, Л.Б. Шнейдер выделяет механизм осознания как ее центральный компонент, определяя ее как «психологическую категорию, относящуюся к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному трудовому сообществу» [5].

Ю.П. Поваренков трактует профессиональную идентичность как принятие индивидом на социальном и психологическом уровнях ценностных позиций, нормативных для данного рабочего пространства. В этом контексте он заслуженно определяет ее как субъективный критерий профессионального развития [6].

В. И. Павленко полагает, что профессиональная идентичность – неотъемлемая часть личностной идентичности. Иного мнения придерживается Н. С. Пряжников, который утверждает, что формирование профессиональной идентичности способствует развитию личности

в целом, являясь основополагающим импульсом в данном процессе [7].

Но, на сегодняшний день, существует и другая точка зрения, согласно которой профессиональная идентичность является аналогом понятий: профессионального самоопределения, профессионального самосознания, профессионального становления, профессионального саморазвития, профессионализации, и т. д. Иными словами, делает перечисленные категории синонимичными.

Занимаясь исследованием профессиональной идентичности, Е. А. Климов выделял уже названную выше категорию профессионального самосознания. В своей работе «Психология профессионала» он выделяет следующие элементы в структуре профессионального самосознания:

- сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- знание о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей; знание человека о степени признания в профессиональной группе;
- знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия; представление о себе и своей работе в будущем [8].

При этом А. К. Маркова определяет профессиональное самосознание как «комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу» [2].

Выполняя функции детерминации и регуляции профессиональной деятельности, конструирования и саморазвития, а так же самоконтроля личности, профессиональное самосознание выступает движущей силой профессионального развития личности.

Е.А. Климов, говоря о профессиональном самоопределении, подчеркивает, что формирование идентичности у современного индивида — процесс почти не осознаваемый, т. к. большинство трудовых действий осуществляются с помощью применения различных технических средств деятельности. Несомненно, это обстоятельство оказывает негативное влияние на формирование представления индивида о профессиональном процессе. Без четкого понимания своей роли в данном процессе невозможно достижение индивидом профессионального мастерства [8].

Развивая данный тезис, можно сказать, что самоопределение стимулирует развитие профессиональной идентичности.

Как отмечает Е. А. Климов, процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии. Вопрос о выборе профессии или специальности возникает в течение всей жизни человека. Здесь следует добавить, что многие выбирают профессию случайно, неосознанно, при этом не готовы мотивировать свой выбор. Но даже при условии четко сформулированной мотивации профессионального выбора индивид не застрахован от ошибочного решения в процессе профессионального самоопределения. Таким образом, выбор профессии — это катализатор того, что профессиональное самоопределение находится в динамике [8].

Профессиональное самоопределение как составная часть *профессиональной идентичности* — длительный процесс реализации внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной среде и способ ее самореализации [7]. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Поскольку профессиональное становление - не разо-

вый акт, а длительный процесс, предполагающий формирование и развитие профессиональных компетенций, для обеспечения его постепенности и непрерывности необходимо применять поэтапность профессионального становления с учетом особенностей образовательной среды. Так, в системе вузовского образования можно выделить следующие этапы профессионального становления: *адаптация, интенсификация, идентификация*. Кратко охарактеризуем их.

На *этапе адаптации* первокурсники приспосабливаются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность - учебно-познавательная. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

Этап интенсификации (второй, третий курсы). Здесь происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Ведущая деятельность - научно-познавательная. Психологическими критериями продуктивности этого этапа являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая жизненная позиция.

На завершающем *этапе профессионального становления - идентификации* (четвертый-пятый курс) важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности. У студентов появляются новые, стоящие все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. Психологические критерии успешного прохождения этого этапа - отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации (способность производить хорошее впечатление при устройстве на работу и вхождении в профессиональную группу).

Качество профессионального развития во многом определяется наличием и зрелостью профессиональной идентичности, которая выступает как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации [5].

Очевидно, между всеми вышеперечисленными понятиями существует определенная связь, однако каждое из них является определенной отраслью общей для нашего исследования категории профессиональной идентичности.

Е.П. Ермолаева говорит о профессиональной идентичности как о системной характеристике субъектно-социально-деятельностного соответствия, то есть трактовать ее не просто как характеристику принятия трудовых ценностей, но как гармоничную идентификацию с деятельностью (инструментальная идентичность), социумом (внешняя идентичность) и самим собой (внутренняя идентичность) [6].

С нашей точки зрения *профессиональная идентичность* — это сложный конструкт, включающий в свою структуру взаимосвязь *когнитивных, мотивационных и ценностных компонентов*, обеспечивающих ориентацию и взаимодействие в профессиональном мире, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности и рабочем коллективе. «Основу профессиональной идентичности составляет знание человека о своем месте в мире специальностей (когнитивные компоненты), принятие ценностей профессионального сообщества и соответствующая система мотивации (ценностно-мотивационные компоненты)» [10].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в отечественной науке исследователи солидарны друг с другом и с тем, что профессиональная идентичность высту-

пает сложным конструктом и является ключевым фактором системы «субъект труда-профессия-общество».

В современных условиях профессионал должен обладать максимально выраженными профессиональными качествами, четко идентифицировать себя со своей профессией, но одновременно должен быть способным к постоянному развитию в социальной среде. Развитие профессиональной идентичности предполагает постоянную направленность на профессиональный рост, гибкость в целеполагании и принятии решений. Поэтому растущий интерес к проблеме профессиональной идентичности является реакцией на изменение социально-экономических условий и новые требования к подготовке профессионалов.

Адекватное профессиональное самоопределение и достигнутая профессиональная идентичность определяют правильный выбор профессии и успешное функционирование в ней.

Изучение работ, связанных с исследованиями профессиональной идентичности, позволило нам сделать однозначный вывод, что феномен профессиональной идентичности – это новая, формирующаяся отрасль науки, которая требует особого внимания со стороны ученых. На сегодняшний день профессиональная тождественность, как педагогический феномен, лишь начинает изучаться. В то же время приходит осознание, что работа в данном направлении имеет важный научный и практический интерес.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, ин-

теракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С.131-142.

2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.

3. Иванова Н.Л., Румянцева Т.В. Социальная идентичность: теория и практика. М.: Изд-во СГУ. 2009. С. 17.

4. Климов И.А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. – М., 2001. – С. 54–82.

5. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / Под ред. В. С. Стёпина – М.: Мысль, 2009.

6. Патырбаева К.В. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур, Г.М. Конобеев, Д.В. Мазур, К. Марицас // Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 250 с.

7. Пряхников Н.С. Психологический смысл труда : учеб. пособие к курсу «Психология труда и инж. психология» / Н.С. Пряхников. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЕК, 1997. – С. 52.

8. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001 г. 272 с.

9. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. Теория и методы диагностики М.: Принт, 2008 г.

10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 634 с.

PROFESSIONAL IDENTITY AS AN INTERDISCIPLINARY PHENOMENON

© 2014

D.E. Abayhanova, post-graduate student of pedagogy and educational technologies
FGAOU VPO "North Caucasian Federal University", Stavropol (Russia)

Annotation: In modern conditions of a professional should have the maximum expression of professional qualities, clearly identify with their profession, but also must be able to continuously develop in a social environment. Therefore, the growing interest in the phenomenon of the emergence and development of identity is a response to changing socio-economic uslo-vy and new training requirements for professionals.

Keywords: identity, professional identity, identification, professional self-determination, professional identity, professional development, professional self-development.

РАДИОЧАСТОТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ – СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ БИБЛИОТЕЧНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

© 2014

Л.Н. Андреева, аспирант кафедры профессионального педагогического образования
и социального управления

Новгородский Государственный Университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: В статье рассмотрена технология радиочастотной идентификации (RFID), дан анализ публикаций по её использованию в различных сферах деятельности, в том числе и в деятельности библиотек как зарубежных, так и российских. Указаны преимущества RFID-автоматизации основных технологических процессов библиотеки вуза, показана их эффективность как в обслуживании читателей, так и во внутренней работе (инвентаризация, учёт фондов). Отмечена важная функция радиочастотных меток – защита от потерь и краж. Основной причиной целесообразности внедрения RFID-технологии в библиотеке вуза является организация свободного доступа к фондам, что позволяет повысить качество и эффективность библиотечного обслуживания пользователей. Сравнение штрих-кодирования с радиочастотной идентификацией показывает очевидные преимущества многофункциональной метки. Также в статье указаны проблемы при внедрении технологий RFID, в первую очередь финансовые. Улучшение результатов по основным показателям доказывает эффективность применения RFID-технологий. Повышение информационной грамотности читателей является результатом развития обучающих функций библиотеки, совершенствование которых связано с возрастающей автоматизацией библиотечных технологий. Внедрение технологий радиочастотной идентификации позволит библиотеке вуза перейти на качественно новый уровень работы и сыграет важную роль в научной организации труда библиотеки как современного информационно-образовательного центра.

Ключевые слова: радиочастотная идентификация, RFID-технологии, библиотеки, автоматизация библиотечных процессов.

Автоматизированные технологии радиочастотной идентификации, или как их ещё называют, Radio Frequency Identification (RFID), являются самыми современными технологиями автоматической бесконтактной идентификации объектов при помощи радиочастотного канала связи в реальном масштабе времени и имеют множество преимуществ.

Технологии RFID известны с середины прошлого века, но практическое значение приобрели в последнее время. Появившиеся на стыке радиолокации и цифровой передачи сигналов, системы RFID нашли широкое применение в различных отраслях производственной и непроизводственной сферы – промышленности, оказании услуг и пр. В настоящее время RFID-технологии являются одними из самых бурно развивающихся технологий. Потребность в них ежегодно увеличивается. RFID-системы применяются в разнообразных случаях, когда требуется оперативный и точный контроль, отслеживание и учёт многочисленных перемещений объектов.

Исследованию RFID-технологий в нашей стране посвящено не много работ, в основном это статьи в периодических изданиях. Техническая сторона вопроса – проектирование и производство приборов и устройств радиочастотной идентификации рассмотрены в исследованиях В. Т. Балабанова, В. И. Дорохина, М. Н. Легкого и др.

Изначально система радиочастотной идентификации была разработана для складской логистики, однако, на сегодняшний день эта технология применяется в различных сферах деятельности. Медицина, системы контроля управления доступом, транспорт, проездные билеты, прокатные системы, учёт товаров – это далеко не полный перечень областей, в которых RFID-технология с успехом применяется для решения задач оптимизации бизнес-процессов. Практическое использование RFID-устройств в различных областях отражено в диссертациях Д. А. Архипова, Е. В. Борисенко, А. Ф. Вишинского, Ю. Г. Иванова, М. Б. Каллеля Элиаса, А. В. Лобозова, Д. А. Мартиновского, Д. Б. Морозова, Д. С. Пашенко, А. Л. Ребизовой, П. С. Ревко, А. М. Трушкина, М. И. Шкурко, И. Г. Шурпатова и др.; статьях М. Ляличкина [1], Е. Новиковой и Е. Титовой [2] и др.; книгах К. Финкенцеллера [3] и др.

Технология радиочастотной идентификации давно и успешно используется в ряде ведущих библиотек за рубежом. Первыми библиотеками, в 1999 году начав-

шими использовать RFID-технологии, стали Rockefeller University и Farmington Library (США), крупнейшими системами являются общенациональная сеть библиотек Сингапура и библиотека г. Мюнхена (Германия). Одно из самых крупных библиотечных применений RFID – библиотека Ватикана, насчитывающая в своём фонде более двух миллионов книг. Завершаются работы по внедрению радиочастотной идентификации документов в библиотеке Национальной академии наук Белоруссии.

В нашей стране RFID-система внедрена в Доме Украинской Книги имени Леси Украинки (Москва), автоматизирована библиотека восточного факультета СПбГУ (Санкт-Петербург). Завершен проект перехода с системы учёта, основанной на штриховом кодировании, на систему RFID-автоматизации библиотеки Государственного университета – Высшей Школы Экономики, насчитывающей 150 тысяч книг, 10 настольных рабочих мест библиотекаря. Ежегодно увеличивается количество библиотек различной ведомственной принадлежности, обращающихся к RFID-технологии, поскольку за счёт автоматизации основных технологических процессов происходит повышение удобства и эффективности внутренних процессов библиотеки, таких как инвентаризация, учёт фондов и обеспечения их полной безопасности, идентификация посетителей, а также сокращение трудоёмкости и рутинности многих операций. Министерство культуры Российской Федерации формирует сеть федеральных библиотек, в которых книги будут оснащены RFID-метками. Это делается для того, чтобы с 2015 года в любой государственной библиотеке пользователь смог получить услугу по единому читательскому билету [4]. Помимо этого, возможности RFID-технологии неограниченны при обслуживании пользователей. Например, RFID станции самообслуживания позволяют пользователям самостоятельно оформлять выдачу и возврат литературы. Это особенно актуально для библиотек высших учебных заведений в период массовой книговыдачи в начале учебного года и массовом возврате в конце учебного года, в период сессий, что ведёт к уменьшению очередей и многократно улучшает скорость и качество обслуживания.

Использование электронного читательского билета при регистрации значительно сокращает время регистрации читателя. Электронный читательский билет представляет собой пластиковую карту с занесёнными данными о читателе и присвоенный с помощью RFID-

карты личный номер. При посещении библиотеки читателю необходимо авторизоваться – приложить карту к RFID-считывателю, и система автоматически передаст данные в учётную систему. RFID-технологии позволяют организовывать станции самообслуживания, удобные для выдачи и возврата книг.

Также библиотечные RFID-метки объединяют идентификационную и противокражную функции, что приводит к целесообразности организации свободного доступа к фондам. По мнению С. Г. Матлиной [5; 6], свободный доступ к ресурсам – нечто большее, чем одна из форм организации библиотечного фонда. Библиотека создана и функционирует для своих пользователей, будучи частью единого образовательного и воспитательного процесса через чтение, системное использование источников информации и знания, значит свободный доступ к источникам – непереносимое условие эффективной работы.

Кроме процессов организации обслуживания читателей существует большая группа внутренних библиотечных процессов. Использование RFID-технологий приводит:

- к увеличению скорости и эргономики обработки материалов;
- к улучшению управления фондами благодаря большой скорости обработки материалов и снижения затрат времени и человеческих ресурсов на основные операции;
- к обеспечению полного контроля перемещения материалов на всех этапах жизни: начальная маркировка, выдача и приём;
- к улучшению защиты книг от потерь и краж благодаря усовершенствованной противокражной системе;

Использование RFID-технологий при инвентаризации не требует полного либо частичного закрытия библиотеки. Информация, полученная с помощью RFID-считывателя (ридера), автоматически загружается в базу данных библиотеки и выводится на экран компьютера. Ридер инвентаризации совместим с любыми автоматизированными информационно-библиотечными системами.

Учёт в читальных залах в библиотеках, оснащенных RFID-метками, станет более эффективным, и не будет являться проблемой, стоящей на сегодняшний день не только в российских, но и зарубежных библиотеках [7].

Преимущества RFID-технологий перед штрих-кодовым маркированием также очевидно. Данные с метки считываются бесконтактным способом на расстоянии нескольких метров. На метку можно записать гораздо больше данных и они могут дополняться или меняться при наличии соответствующих условий.

С начала своего возникновения в конце XX века RFID-технологии претерпели большое количество доработок и усовершенствований. Очевидно, что они будут работать в библиотеках в будущем. В настоящее время существуют некоторые проблемы и масштабного внедрения. Пожалуй, первостепенной является то, что технология требует больших финансовых вложений, но преимущества, открывающиеся при использовании радиочастотной идентификации, доказывают её экономическую целесообразность. Второй по значимости проблемой является отсутствие опытных и квалифицированных специалистов. Эта проблема с успехом решается самими производителями оборудования, т. к. внедрение технологии RFID нельзя свести только к покупке и установке оборудования. Этап ввода в действие является основным и реализуется как при внедрении автоматизированной системы, руководствуясь при этом принципами создания таких систем. Система ГОСТ, действующая в России, достаточно полно излагает и регламентирует такие принципы. Например, ГОСТ 34.601-90 [8] определяет наиболее существенные стадии создания автоматизированных систем, одной из кото-

рых является сопровождение системы – обеспечение работающего оборудования расходными материалами и устранение возникающих неполадок.

Результаты автоматизации в библиотеках показывают, что происходит значительное улучшение по всем основным показателям [9]:

Показатель	Результат
Сокращение времени на регистрацию читателя	В четыре раза
Сокращение времени на учет читателей	В три раза
Сокращение времени на инвентаризацию	В двадцать раз
Сокращение времени на выдачу литературы	В пять раз

Совершенствование автоматизированных библиотечных технологий развивает педагогические функции библиотек, в частности, обучающую функцию. Самостоятельный поиск, возможность дистанционного заказа и его регистрация без участия библиотекаря ускоряет и упрощает процесс обслуживания, способствует повышению информационной грамотности пользователей.

Внедрение RFID-системы является лишь частью комплекса задач по автоматизации библиотечных процессов. Так же сюда входит электронная система контроля исполнения заданий, автоматизация процессов сканирования, канцелярия, автоматизированная система отчётности. Совокупность всех этих процессов представляет собой отлаженную автоматизированную систему, позволяющую библиотеке вуза перейти на качественно новый уровень работы и становиться мощным информационно-образовательным центром.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляличкин М. «Мелкая» метка или RFID-системы в России // *Логинфо*. 2007. № 4.
2. Новикова Е., Титова Е. Применение технологий RFID на российском рынке // *Конъюнктура товарных рынков. Маркетинг & Логистика*. 2007. № 4 (октябрь-декабрь).
3. Финкенцеллер К. Справочник по RFID. Теоретические основы и практическое применение индуктивных радиоустройств, транспондеров и бесконтактных чип-карт. М.: Додека-XXI, 2008. 496 с.
4. В библиотеках России планируется учёт фондов на основе RFID-меток // *Университетская книга*. 2012. № 1-2. с. 9.
5. Матлина С. Г. Виды доступности фондов Понятия «открытый фонд», «закрытый фонд» Что такое свободный доступ к фондам библиотеки // *Библиотека в школе*. – 2005. № 17. URL: <http://lib.1september.ru/2005/17/17.htm> (дата обращения: 15.05.2014).
6. Матлина С. Г. Свободный доступ к ресурсам как новая философия библиотечной деятельности: (социально-культурные аспекты) // *Научные и технические библиотеки*. 2007. № 5. с. 43-57.
7. Полл Р. Измерение качества работы: международное руководство по измерению эффективности работы университетских и других научных библиотек : пер. с англ. / Р. Полл [и др.]; секция университетских и др. науч. б-к ИФЛА. М.: Логос, 2002.
8. Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Автоматизированные системы. Стадии создания: ГОСТ 34.601-90: / Госкомитет СССР по управлению качеством продукции и стандартам. М.: Стандартинформ, 2009.
9. Щербина Т. Применение радиочастотной идентификации для оптимизации бизнес-процессов библиотеки // *IT-партнёр*. 2010. Вып. № 2. с. 7-9.

© 2014

L.N.Andreeva, postgraduate student of vocational teacher education and social control
Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod (Russia)

Annotation: The article describes the technology of radio frequency identification (RFID), an analysis of the publications of its use in various fields, including in the activities of libraries, both foreign and Russian. Advantages of RFID automation of the main technological processes of library of higher education institution are specified, their efficiency as in internal work (inventory, the accounting of funds) is shown, and in service of readers, problems of introduction of the RFID technologies are noted. The important feature of RFID tags - protection against loss and theft. In library of higher education institution the organization of a free access to funds that allows to increase quality and efficiency of library service of users is the main reason of expediency of introduction of RFID technology. Comparison of bar code labeling with RFID shows obvious advantages multipurpose labels. The article also indicated problems in implementing technology RFID, primarily financial. Improving outcomes on key indicators proves the effectiveness of RFID-technology. Increasing information literacy readers is the result of the training library functions, the improvement of which is associated with the increasing automation of library technology. Introduction of technologies of radio-frequency identification will allow library of higher education institution to move to qualitatively new level of work and will play an important role in the scientific organization of work of library as modern information and educational center.

Keywords: radio-frequency identification, RFID technologies, libraries, automation of library processes.

УДК 159.9

РОЛЬ ПРОФ. А.А. АЛИЗАДЕ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

© 2014

Е.Б. Аскерова, диссертант кафедры психологии
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Подготовке в Азербайджане учебников и учебных пособий по психологии является составной частью психологической деятельности ученых и представителей образования. Подготовленные, в частности, А. А. Ализаде учебники и учебные пособия по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии послужили основой для развития самой психологической науки и для подготовки молодых психологических кадров.

Ключевые слова: учебник, методические пособия, А.А.Ализаде, детская психология, возрастная психология, педагогическая психология.

В развитии любой отрасли науки учебники и учебные пособия играют важную роль. Естественно, что в учебниках отражаются научные знания, в них научные открытия и мысли изложены в обобщённом и систематизированном порядке, доступно, что при подготовке будущих кадров играет исключительную роль. Другая особенность учебников связана с их функциями воспитания и развития. При подготовке учебников должны учитываться и другие аспекты. Имеются в виду возрастные особенности будущих пользователей этих учебников, и т. д. Факты, сообщения и информация, а также их комментарии в учебниках подаются таким образом, чтобы они содействовали морально-политическому воспитанию изучающих их. Учебники готовятся для учеников и студентов, но ими также пользуются учителя.

Учебники - источник знаний для учеников и студентов. А учителя, уже знакомые с ними, используя материалы и, словно «пропуская» их через себя, используют их для подготовки своих подопечных. Ученики или студенты, знакомясь с учебником, с одной стороны, должны усваивать её содержание, а с другой стороны – освоить рабочие приёмы, определённые этими материалами. А для умения пользоваться учебником в школьный период этот процесс должен быть правильно налажен для целенаправленного системного обучения учеников.

Учитель пользуется учебниками как методическим пособием. При обучении и воспитании учеников, решая фундаментальные вопросы педагогики, он обосновывается на учебниках. Заранее изучая тот или иной материал, учитель предварительно целенаправленно вносит свои поправки в них.

Проблемы учебников напрямую связаны с педагогическим воображением, а уровень его развития определяет творческие способности учителя. Нехватка педагогического воображения полностью раскрывается во время работы учителя с учебниками.

От того, насколько глубоко усвоены учителем учебники и учебные пособия, а также насколько изученное используется при его общении с учениками, при объяснении сложных научных идей, зависит степень заин-

тересованности уроком учащихся и уровень восприятия ими материала.

В современных учебниках должно быть спроектировано и в обязательном порядке принято во внимание качество развития и воспитания, а представленная информация в учебниках должны соответствовать современным требованиям науки. Необходимо также уделять внимание педагогической и психологической экспертизе учебников.

В XX веке в Азербайджане подготовка учебников и учебных пособий по психологии была одной из основных проблем. Эти учебники сыграли огромную роль при формировании и развитии научной психологии в Азербайджане. Наши психологи уделяли особое внимание преподаванию психологии и внесли большой вклад в дело подготовки множества учебников в этой области.

В 1920-1936-гг. в нашей республике было подготовлено два учебника по психологии. Первый учебник написан был турецким ученым Мухиддином в 1923 году, а второй, под названием «Дисциплина воспитания», написан был Азадбейли Ефендизаде в 1924 году [1, с.163]. Наравне с ними, как учебники, использовались учебник «Воспитание и история преподавания», написанный в 1925 году Х Фикретом, и написанные А. К. Закуевым в 1935 году «Психологические очерки».

Азербайджанские психологи не только готовили учебники, но и переводили книги зарубежных авторов. Так, в 1935 году были переведены на азербайджанский язык и напечатаны подготовленный как учебное пособие для преподавания в ВУЗах учебник К.Н. Корнилова, а также учебник «Психология» русского психолога Б. М. Теплова. Начиная с середины 30-х и до середины 50-х годов прошлого века в области психологической науки в Азербайджане наметились пустота и застой. То же самое можно сказать относительно подготовки учебников. Справедливости ради отметим, что такое положение сложилось не только в Азербайджане, но и по всему СССР.

Начиная с середины 30-х годов прошлого века, психологов и педагогов стали вооружать идеями марксиз-

ма-ленинизма. В Союзе, в том числе и в Азербайджане, широко распространились критика и самокритика. Такие ученые, как А. О. Маковельский, Ф. А. Ибрагимбеков, А. К. Закуев вынуждены были признаться в том, что раньше они были не на правильном пути. Исключение педологии из числа научных дисциплин положило конец философскому направлению психологии и изучению «духовного мира ребенка». Стремление к этому считалось проявлением педологии и строго наказывалось. А марксистская педагогика изучала и учила детей так, как считала нужным.

В издаваемых в 50-е годы учебниках авторы по возможности старались не освещать вопросы детей и психологической педагогики. Потому что это означало «восстановление педологии» и считалось опасным явлением.

В 1954 году увидело свет учебное пособие М. Дж. Магеррамова «Заметки по методам преподавания психологии в средних школах», в которой излагались способы преподавания психологии в средних школах.

В 60-е годы прошлого века в деле подготовки книг и брошюр, а также учебников, наметилось значительное оживление. В 1960 году была напечатана I часть, а 1961 году – II часть учебника «Психология», авторами которого являлись А. К. Закуев, А. К. Абдуллаев, Ш. С. Агаев и М. Н. Мустафаев. В 1960-1961 г.г. вышел в свет также состоявшийся из двух частей учебник «Психологические очерки». Как видно из приведённых фактов, даже в те годы в деле подготовки учебников по «Психологии» серьёзной работы не проводилось.

В 1964 году вышел первый фундаментальный учебник «Психология», ее авторами были А. К. Закуев, Ф. А. Ибрагимбеков, М. С. Магеррамов, Ш. С. Агаев, А. С. Байрамов и А. А. Ализаде. Научным редактором книги был М. С. Магеррамов. Издание нового учебника, состоящего из 334 страниц и 20 глав, считалось особым событием как в деле развития науки психологической, так и при преподавании предмета. В книге были кратко изложены общие вопросы психологии, процессы познания, самобытные психологические характеры личности, психологические основы деятельности, а также основные вопросы психологического развития у детей.

Как было отмечено самими авторами, в учебнике особое внимание было уделено, и это не случайно, разностороннему развитию личности, способному строить коммунизм.

В учебнике «Психология» X глава, под названием «Воображение», написано А.А.Ализаде. А. А. Ализаде в 1962 году защитил кандидатскую диссертацию под названием «Процессы анализа и синтеза в мышлении учеников». В учебнике глава «Воображение» дана в трех параграфах. В первом параграфе поясняется смысл понятия мышление, во второй рассмотрены виды мышления, а в третьей – развитие мышления у детей.

В творчестве А. А. Ализаде проблема мышления занимает особое место. В его книге «Дети и юноши, психопедагогика сексуального развития», вышедшая в 2009 году, целая глава посвящена проблеме мышления. «Интеллект – это мир неподражаемых образов. В этих образах повествование о жутких картинах человеческих отношений раскрыты в злоключениях дяди Мамедгасана, трагедии пьяного Искандера, колдовстве на кладбище Шейха Насруллаха, а также в воспевании чудных мгновений жизни мужчины и женщины в лице Тахмины и Заура» [2, с.247].

В 1968 году издаётся учебник М. С. Магеррамова «Психология». Таким образом, оба учебника долгие годы были основными источниками, которыми пользовались учителя и ученики.

В 1982 году в переводе с русского языка, осуществлённого профессорами А. А. Ализаде и М. А. Гамзаевым, выходит учебник «Общая психология», подготовленный под редакторством А. В. Петровского. Научным редактором учебника являлся профессор А. С.

Байрамов.

Книга (495 с.) состоит из пяти глав: введение в психологию; личность и деятельность; познавательные процессы; эмоционально-волевые и психологические качества личности. В книге рассказывается о появлении психологии, её развитии, о структуре психологии, о психике и развитии ума, о психологических качествах личности, о межличностных отношениях, о деятельности, о познавательных процессах, о темпераменте, характере, способности и других проблемах.

Перевод на азербайджанский язык «Общей психологии» было большим достижением. С выходом этой книги, с одной стороны, удовлетворялась потребность в нем, а с другой – отражались научные достижения и новые открытия. Например, в учебнике «Психология» отмечалось два вида внимания: непроизвольное и произвольное внимание.

Хотя в минувшие годы был выявлен также и новый вид внимания. Оно называлось вниманием после произвольного внимания. В качестве другого примера можно констатировать, что в предыдущих учебниках даже речи не шло о межличностных отношениях. В переведённой же книге «Психология межличностного отношения» изучалась в книге отдельной главой.

Естественно, насколько удачным не был перевод с русского языка учебника «Общая психология», он имел свои проблемы. Самое главное, язык учебника был очень сложным, а это создавало определенные трудности студентам-азербайджанцам. В учебнике не отражалась азербайджанская среда и психология народа. По этой причине появилась острая нужда в новом учебнике. В 1989 году профессора А. С. Байрамов и А. А. Ализаде напечатали учебник «Психология». «Исходя из требования новой программы, в учебнике такие вопросы, как общая психология, возрастная психология, педагогическая психология, социологическая психология и др. узкие темы изучались взаимосвязано, системно. А это дает возможность отнестись к личности человека как к единому целому и придаёт особую значимость внедрению психологических знаний» [3, с.3].

Особое отличие учебника от предшествующих было то, что здесь психология человека изучалась аналитическим способом и, в итоге, целостность личности оставалась в тени и она рассматривалась вне психологических событий. Ещё одной особенностью учебника было то, что в нём нашли своё отражение не только достижения советской психологической науки, но и зарубежной. Как признавали сами авторы, они «старались комментировать вопросы простым научным языком. Для этой цели они использовали диалогический способ комментария, сравнительно трудные материалы читателям представили в разговорном стиле» [3 стр. 4].

Известно, что начиная с середины 80-х годов прошлого века, в СССР развивалось практическое направление психологической науки.

В 1982 году в лаборатории Института Общей и Педагогической Психологии АН СССР, под руководством И. В. Дубровина начались разработки теоретических и методических вопросов работы по психологическому обслуживанию школ. Впоследствии, на основе этих исследований в 1985 году был подготовлен проект «Основы психологической службы в системе образования». Эти «Основы» были утверждены и приняты в 1989 году» [4, с.14].

Появление психологической службы в системе народного образования было направлено на решение многих проблем, а также на использование в учебно-воспитательной работе психологических знаний.

Подготовленный и принятый в России документ в 1990 году был переведен на азербайджанский язык и принят Министерством Образования Азербайджанской Республики, научным редактором его является А. А. Ализаде.

В учебнике «Психология» авторы достаточное внимание уделили практической направленности психологии. Сами авторы отмечают: «в период научно-технического прогресса во всех сферах общественной практики исследователи довольно часто сталкивались с проблемами практической психологии. Одно было ясно: те проблемы нельзя было решать идентичными способами, которые были характерны былым временам» [3, с.104].

Считаясь с этим требованием, авторы в учебнике исследовали такие аспекты психологии, как психология существования, особенности психологического знания, психологическая защита, индивидуальные способы в сфере деятельности и учебы, психологическая совместимость в семье и др. темы. Также, на основе научно-теоретического анализа показывали пути их внедрения. XXI глава учебника полностью посвящена вопросам практической психологии. Здесь были охвачены такие вопросы, как психологические советы, психотерапия без врача и психологическое влияние. Естественно, такой подход повышает интерес читателя, а также расширяет возможности самопознания.

В учебнике особый интерес вызывают два направления. Одно из них – возрастные и половые особенности личности, а другое – выдвижение на передний план национальных черт характера. По известным причинам в советской психологической школе изучение половых особенностей не было возможно, только, начиная с 70-х годов прошлого века, данная проблема была принята к исследованию. Впервые половые особенности рассмотрены были в учебнике «Психология» и этот шаг можно оценить как смелость её авторов.

Если, до сих пор, в психологическом анализе, приведённых примерах и образцах не было видно азербайджанской среды, то в новом учебнике все примеры взяты были из азербайджанской среды и литературы. Один из таких анализов проводится на примере повести «Поездка». Рассказывая о характере, авторы обращаются к народному творчеству, а также приводят в качестве примера воспоминания о Самеде Вургуне. Эти и другие факты способствуют лёгкому освоению темы читателями, и это подталкивает их к самопознанию.

Про проблемы, поставленные в «Психологии», А. Т. Бахшалиев пишет: «В учебнике естественные условия развития личности, закономерности ее психологического становления, направления личности, мотивы действия, цель, мировоззрение, достоинство и моральное познание, самооценка и др. вопросы рассматриваются в анализах на научной основе» [1, с.167].

Ясно что, в то время одной «Психологией» нельзя было восполнить требования к учебникам и учебным пособиям. Перевод «Общей психологии», учебник «Психология» А. С. Байрамова и А. А. Ализаде, привлёк внимание и других авторов к проблеме учебника. Можно привести в качестве примера такие учебники, как «Возрастная психология» А. А. Кадырова и И. Н. Мамедова (1986), «Педагогическая психология» М. А. Хамзаева и др.

Начиная с 70-х годов прошлого века, начали уделять особое внимание не только подготовке учебников по психологии, возрастной и педагогической психологии, но и другим областям психологии. Естественно, наравне с другими авторами, и этой области деятельность А. А. Ализаде заслуживает внимания. В 1975 году под авторством И. А. Сейидова и А. А. Ализаде выходит в свет учебник «Судебная психология», а в 1988 году - «Вопросы судебной психологии». В «Судебной психологии» освещены такие темы, как криминальная психология, методы уголовно-судебной психологии, исправительная психология, и др. Книга была важным настольным пособием не только для психологов, но и работников юрисдикции. В ней особое внимание уделено юридическим знаниям и вопросам их внедрения.

Начиная с 70-х годов XX века, в СССР возросло вни-

мание к вопросам социальной психологии. Это было обусловлено, с одной стороны, снятием запрета на исследования по социологии, а с другой – связано было с социальным заказом общества. Отрадным фактом являлось то, что и азербайджанские психологи не оставались вне этих процессов. В 1976 году выходят в свет учебники А. С. Байрамова, А. А. Ализаде и Дж. А. Тахмасиб «Социальная психология», в 1986 году - «Актуальные вопросы социальной психологии» А. С. Байрамова и А. А. Ализаде, в 2003 году - «Социальная психология» А. С. Байрамова и А. А. Ализаде. Так как два первых учебника были написаны во времена СССР, естественно, что они были проникнуты духом партийной идеологии того времени и в традициях советской школы психологии. По-другому и быть не могло. Тому препятствовали, с одной стороны запреты, а с другой – ограничения на пользование трудами зарубежных психологов. В тех учебниках не были отражены научные идеи К. Роджерса, К. Левина, Дж. Келли и др., которые являлись большими открывателями в области социальной психологии.

Профессоры А. С. Байрамов и А. А. Ализаде в учебнике «Социальная психология», увидевшим свет в 2003 году, в решении проблемы большое внимание уделяли современным требованиям. В учебнике особое место занимают труды американских социальных психологов и их видение проблем. В учебнике анализируются и представляются выводы в отношении таких трудов, как «Теория конструктора» Джона Келли, эксперименты Норманна Трипплетта, Зимбардона и Мейона, а также исследования К. Левина в области психологии личности. Оставаясь верными своей традиции, авторы и здесь большое внимание уделяют национальному характеру и его социально-психологическому анализу.

В современной социальной психологии особо привлекательны такие межличностные отношения, как конформизм, агрессия, альтруизм, аттракция, суицид, одиночество. Они также актуальны для азербайджанской психологии. «В решении социально-психологических проблем страны изучение этих проблем играет определяющую роль, и приумножает мировую психологию новыми идеями, фактами, на основе азербайджанского материала» [5, с.17].

А. С. Байрамов и А. А. Ализаде в разделе «Развитие социально-психологических идей» учебника «Социальная психология», исследуют развитие психологической мысли в Азербайджане. К её первой части они относят древние обычаи и традиции, праздники и обряды, веселье и отдых народа. Особенно широко анализируются социально-психологические события в устном народном творчестве Азербайджана, в дастанах и сказках. В том числе анализируется «Книга моего деда Коркута», социально-психологические идеи средних веков.

Относя формирование социально-психологических идей на научном уровне в Азербайджане к началу первой половины XIX века, авторы связывают это с идеями просветительства.

А. А. Ализаде является автором учебника по педагогической психологии, в том числе и написанных для детей учебников. Написанное им в соавторстве с Я. Ш. Керимовым учебное пособие «Первые шаги», интересно своим психологическим содержанием. Данная книга сыграла большую роль в развитии дошкольного образования.

В 1989 году А. А. Ализаде в соавторстве с Н. А. Аббасовым пишет для средних школ учебник «Семья», состоящего из пяти глав. В первой главе в доступной форме анализируются такие понятия, как личность, общество и семья. После раскрытия понятия личности рассказывается о структуре личности, её формировании, логике индивидуального и коллективного направления личности. В этой главе анализируется социально-психологическая основа развития и формирования семьи У. Гаджибекова, его взаимоотношения с супругой, отноше-

ния Севиль и Балаша в драме «Севиль» Дж. Джаббарлы, вопросы формирования личности Севиль. Обращается внимание на проблему выявления способностей, характера и темперамента во внутрисемейных отношениях, и её воздействие на семейные отношения. А в части взаимоотношения семьи и общества подчёркивается роль мужчины и женщины в семье в деле воспитания ребёнка, восприятие мужского и женского эталона в семье, а также действия на них национальных обычаев и обрядов.

Во второй главе рассказывается о межличностных отношениях молодёжи. Здесь большое внимание уделяется роли общения. Говорится о товарищеских и дружеских отношениях между юношами и девушками, дается информация о понятии женщины и мужчины в древности, а также о современных понятиях девочки, женщины и мужчины.

Широко анализируется являющееся высшим человеческим чувством чувство любви, появление первой любви, выявление любовных чувств до бракосочетания и после него, социально-психологическое поведение пары.

В главе «Брак и семья» дается информация о видах бракосочетания, о порядке вступления в брак, о брачном возрасте, о приданом, о свадьбе, о функциях семьи, о понятиях старых и современных семей. Приводятся в пример интересные цитаты из произведения Ф. Энгельса «Происхождение семьи, частной собственности и государства».

В главе «Основы семейных отношений» даётся информация о семейных ценностях, о том, по каким критериям создается семья, об определении семьи как маленького коллектива, вопрос о главе семьи, о психологическом климате в семье, трудовом воспитании в семье, о приобщении детей к трудовым навыкам, семейном бюджете. Также рассказывается о таких актуальных проблемах, как внутрисемейные конфликты, умирание любви, о разводе и их причинах.

В пятой главе рассказывается о взаимоотношении родителей и детей. Разбираются такие вопросы, как воспитание детей в семье, последствия назначения наказания в деле воспитания детей, авторитет отца и матери в семье, мачеха, приемный отец, обязанности родителей.

В 2010 году выходит в свет учебник, состоящий из двух частей - «Педагогическая психология» А. А. Ализаде, в соавторстве с профессором Х. А. Ализаде.

По педагогической психологии было издано несколько учебников и учебных пособий. «Педагогическая психология» А. А. Ализаде и Х. А. Ализаде отличается от них по некоторым особенностям. Главным отличием является то, что в этой книге актуальные проблемы педагогической психологии показаны в концепции нового педагогического мышления.

Первая глава «Педагогической психологии» состоит из III частей. Опубликованная под заголовком «Педагогическая психология века: источники, проблемы, страницы истории» первая глава повествует о формировании педагогической психологии, о её основе, предмете и структуре, о психологическом обслуживании, о методах и методологии. Во второй главе педагоги и студенты рассматриваются как субъекты процесса образования. Третья глава посвящена психологии обучения. Говоря об общем значении книги, авторы ссылаются на мнение американского психолога Р. Л. Хонна: «Учитель должен ясно представлять психолого-педагогический процесс обучения в классе, разные аспекты обучения, и с другой стороны, должен изучать теорию обучения, а также, по нашему мнению, должен изучать психолого-педагогические технологии обучения» [6, с.5].

Во второй части «Педагогической психологии» исследуется психология развития и воспитания. Одной из привлекательных особенностей книги является то, что обучение и воспитание исследуется в контексте разви-

тия психологии. Здесь на передний план выходят воспитательные и развивающие функции обучения и воспитания. Правда, ранее тоже признавались воспитательные и развивающие функции обучения и воспитания. Но, при этом сопоставляли позиции Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, и выделяли только функцию обучения. По мнению авторов, в психологии XX века приоритетное значение имела когнитивная концепция Жан Пиаже. А. А. Ализаде и Х. А. Ализаде показывают, что позиции Ж. Пиаже и Л. С. Выготского не отрицают друг друга, а наоборот, дополняют.

Как видно из сказанного, в творчестве А. А. Ализаде подготовка учебников и учебных пособий занимает особое место. В результате его сотрудничества с другими авторами, особенно с профессором А. С. Байрамовым, были напечатаны десятки учебников и учебных пособий по общей психологии, по социальной психологии, по психологии права и педагогической психологии. Его деятельность по подготовке учебников охватывает не только ВУЗы, но и средние специальные и общие учебные заведения.

Можно сказать, что в творчестве А. А. Ализаде различные сферы образования были окрашены присущими ему психологическими оттенками. Подготовка высококвалифицированных специалистов в разных университетах, работа в средних школах практиков-психологов способствует развитию психологической мысли. В этой области известные психологи нашей республики имеют серьезные успехи.

Сегодня в Азербайджане для развития психологической науки созданы самые благоприятные условия, усилена практическая сторона психологии. В общеобразовательных школах работают практики - психологи. Возникла необходимость подготовки учебников для специалистов, работающих в разных областях, а также для студентов. В этой области вместе с А. А. Ализаде успешно трудятся Б. Х. Алиев, К. Р. Алиева, Р. В. Джаббаров, Р. И. Алиев, А. Т. Бахшалиев и другие. При подготовке учебников учитывается преподаваемый предмет. В этом ряду можно назвать «Психологию права», «Социальную психологию» и др.

Сейчас в деле подготовки учебников наметились новые направления, заметно расширились возможности. Это обусловлено, с одной стороны, обращением к творчеству зарубежных психологов, с другой – использованием в учебниках новых научных тенденций и идей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахшалиев А. Т. Появление психологической мысли в Азербайджане, развитие и её современное положение. Баку: Нурлан, 2007. – 528 с.
2. Ализаде А. А. Дети и юноши. Психопедагогика сексуального развития. Баку: АДПУ, 2009. – 576 с.
3. Байрамов А. С. и Ализаде А. А. Психология. Учебник для ВУЗов. Баку: Маариф, 1989. – 540 с.
4. Алиев Р. И. Актуальные вопросы психологической службы школам. Баку: Нурлан, 2004. – 80 с.
5. Байрамов А. С. и Ализаде А. А. Социальная психология. Учебник для ВУЗов. Баку: Гапп-полиграф, 2003. – 354 с.
6. Ализаде А. А. Ализаде Х. А. Педагогическая психология. I книга. Баку: АДПУ, 2010. – 320 с.
7. Алиев Р. И. Амрахлы Л. Ш. Корифей азербайджанской психологии – Абдул Ализаде. Баку: МБМ, 2009. – 124 с.

ROLE OF PROF. AA ALIZADEH IN THE STUDY
OF PSYCHOLOGY IN AZERBAIJAN

© 2014

Y.B. Askerova, the Department of Psychology
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Annotation. Preparation in Azerbaijan textbooks and manuals on psychology is part of the psychological activities of scientists and representatives of education. Prepared, in particular, AA Alizadeh, textbooks and teaching aids to sheathe, social, and educational psychology served as the basis for the development of the science of psychology and psychological training of young cadres.

Keywords: textbooks, manuals, A.A. Alizadeh, child psychology, developmental psychology, educational psychology.

УДК 378.14

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ И ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ**

© 2014

Н.П. Бахарев, доктор педагогических наук, профессор кафедры
сервис технических и технологических систем

Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Е.А. Драгунова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Мировая экономика»
*Санкт Петербургский институт «Внеэкономических связей, экономики и права»,
Тольяттинский филиал (Россия)*

Аннотация: Рассматриваются теоретические вопросы и принципы практической реализации системы непрерывного многоуровневого профессионального образования, на основе «инверсной» фундаментализации, проблемы повышения качества подготовки специалистов при интеграции современного промышленного предприятия и университета.

Ключевые слова: непрерывная многоуровневая профессиональная подготовка, инверсная (последовательно-параллельная) фундаментализация, открытая нелинейная система, магистр, аспирант, целевая подготовка, научно-технический центр, профессиональные компетенции.

Решение социально-педагогической проблемы подготовки конкурентоспособных на мировом рынке труда технических специалистов различного уровня образования в современных условиях неразрывно связано с решением задач профессионального образования. Деятельность профессионала в области техники сегодня – это создание совершенно новых конструкций машин, аппаратов, систем управления и технологий, в том числе сервисных, которые внедряются в практику более высокими темпами и часто за меньшее время, чем время подготовки специалиста в вузе.

В тенденциях развития современного профессионального образования: компетентностный подход при формировании образовательной программы, фундаментализация и гуманитаризация научного знания в условиях быстрой смены достижений науки, техники и технологий, широкой и глубокой интеграции образования с наукой и производством, обнаруживается ряд противоречий, главным среди которых, с нашей точки зрения, является противоречие между объективной необходимостью достижения непрерывности подготовки специалиста в профессиональном образовательном учреждении с учётом развития техники и технологий в современных отечественных и зарубежных промышленных компаниях и недостаточной разработанностью теоретических и практических основ интеграции всех уровней профессионального образования в единое пространство подготовки в зависимости от способностей и желаний обучаемых.

Стремление найти путь разрешения данного противоречия неизбежно сталкивается с необходимостью решения проблемы, на какой теоретической и практической базе можно спроектировать систему непрерывного профессионального образования, которая позволит реализовать идею многоуровневости в одном образовательном учреждении с учётом запросов современного производства.

Теоретическое проектирование и практическая реализация системы непрерывного многоуровневого профессионально-технического образования возможно в

результате решения следующих научных задач:

- проектирование теоретических основ системы непрерывного многоуровневого профессионального образования в соответствии с философской теорией развития познания и синергетики;

- построение модели подготовки специалиста по естественнонаучным, общинженерным и специальным блокам научного знания с учётом дисциплинарного, междисциплинарного, трансдисциплинарного и мультидисциплинарного подходов к формированию образовательного процесса;

- построение инновационных педагогических технологий, направленных на успешную практическую реализацию устойчивого развития системы непрерывного многоуровневого профессионального образования;

- проектирование условий и принципов интеграции профессионального образования с развивающимся производством, с изменяющимися технологиями и новыми прогрессивными техническими решениями.

При проектировании указанной системы мы исходим из того, что адекватное понимание мира, в котором мы живем, законов развития общества, познания, образования, возможно, если, опираясь на законы диалектики, интегрировать достижения информатики, теории управления, биологии, генетики, термодинамики, синергетики, которые используют принцип системности, неоднородности, нелинейности и рассматривают мир как саморазвивающуюся нелинейную открытую систему. Данный подход подтверждается в химии, физике, биологии, технике и других науках. [1, 2].

Исторический опыт показывает, что процессы, происходящие в развитии общества, можно представить в форме целенаправленного информационно-управленческого процесса. Развитие в целом представляется как борьба двух противоположных тенденций: организации и дезорганизации, характеризующихся соответственно информацией и энтропией. Спиралевидная сходящаяся формы модель развития, построенная в координатах прогресса и энтропии, адекватно отражает процесс мышления, развитие техники, технологий или, напри-

мер, процесс подготовки специалиста в вузе. Начало подготовки характеризуется достаточно большим значением энтропии, то есть отсутствием информации – знаний из естественнонаучных, гуманитарных и специальных областей знаний. Логическое построение процесса обучения в вузе, обеспечивающее постепенное накопление теоретических знаний и практических умений в решении технических задач (например, конструирования, проектирования, разработки новых конструкций и технологий), приводит к становлению специалиста, соответствующего внешним условиям (запросам рынка труда). Дальнейшее профессиональное совершенствование специалиста в той или иной инженерной деятельности, как правило, носит эволюционный характер.

Анализ практики подготовки специалистов в нашей стране показывает, что обучение будущих специалистов осуществляется в классической дисциплинарной форме и состоит в последовательном изучении циклов дисциплин: фундаментальных, общепрофессиональных, специальных. Данный способ подготовки специалиста основан только на сознательном образовании, когда система подготовки построена по формальным логическим законам, в основе которых лежит принцип последовательного построения учебного процесса. Такая система совершенно исключает бессознательное, жизненное образование и не соответствует биогенетическому закону Э. Геккеля.

Преодоление выявленных недостатков существующей системы подготовки специалистов определило изменение структуры подготовки специалиста в вузе, суть которого заключается во введении в «организованную» систему образования элементов естественного образования. Предлагаемая модель системы профессионального образования [2] основана на принципе последовательно-параллельной (инверсной) фундаментализации, когда происходит параллельное (одновременное) изучение всех блоков научного знания и, как правило, не по классической дисциплинарной форме, а с учётом построения учебно-методических комплексов на принципах междисциплинарности, трансдисциплинарности и мультидисциплинарности. Уровень сложности данных комплексов постепенно повышается при переходе с одного уровня на другой (от простого к сложному, более сложному и т.д.). Системообразующим фактором является *профессиональное образовательное направление*, определяющее область будущей теоретической и практической деятельности специалиста. В этом случае, в процессе обучения можно выделить качественные уровни профессионального образования – «поперечными сечениями спирали» на этапе до эволюционного развития (например, оператор, техник, инженер или бакалавр, специалист, магистр).

При классической форме обучения основополагающим принципом формирования содержания обучения является дисциплинарный подход, при котором бесконечный многообразный мир знаний разделяется на отдельные области с одним характерным для данного многообразия явлений предметом исследования. Дисциплинарная методология обучения особенно эффективна при становлении, развитии и углублении знаний и технологий исследования в конкретной предметной области. Однако, при решении задач, находящихся «на стыке научных предметных областей», возникают проблемы, когда приходится искусственно расширять область дисциплинарной методологии.

Так начинают появляться различные междисциплинарные курсы и междисциплинарные методики изучения сложных явлений окружающего мира, например, «Теория электромеханических аналогий» при подготовке инженера-электромеханика [2]. Явление междисциплинарности характерно для естественного развития познания окружающего мира за счёт преодоления системной «изоляции» дисциплин, приводящей к негативным последствиям и для науки и для образования.

К достоинству междисциплинарного подхода следует отнести то, что решение задач становится возможным в одной предметной области на основе более совершенных методов и технологий другой предметной области, в результате установленных межпредметных аналогий. Так наиболее сложные задачи механики, содержащей нелинейные и распределённые элементы механических цепей, можно достаточно просто и успешно решать методами теоретической электротехники.

Естественно, при решении задач конкретной дисциплины она становится «ведущей», а дисциплина, чей научный потенциал используется для решения теоретической или практической задачи – «ведомой». Следует отметить, что научный потенциал «ведомой» дисциплины может способствовать расширению и обновлению концептуальных и методологических основ «ведущей» дисциплины, совершенствуя и обогащая её теоретическую основу и содержание. Например, решая в задаче по механике проблему удара движущего инерционного элемента о неподвижный упор можно прийти к открытию нового, несуществующего сегодня элемента в электротехнике – «диода по заряду» [2]. Данное явление объясняется синергетическим принципом – переходом к открытости саморазвивающейся системы.

При решении более сложных, комплексных задач природы и общества необходим другой принцип организации получения и развития научного знания, который возможен только при условии взаимодействия многих различных дисциплин, получивший в литературе название «трансдисциплинарный» [2]. Трансдисциплинарность основывается в первую очередь на знаниях и методологии дисциплинарности и междисциплинарности, что позволяет исследователям свободно выходить за границы своей дисциплины, используя методы и знания, полученные в дисциплинарных и междисциплинарных курсах. Особенностью трансдисциплинарности является выход исследования и осознание явления за пределами конкретных научных дисциплин на более высоком метауровне, что позволяет расширить научное мировоззрение исследователя (обучаемого).

Термин «трансдисциплинарность», был предложен в 1970 году Жаном Пиаже, однако, до настоящего времени, в силу неоднозначности семантического потенциала, этот термин не имеет однозначного определения. На наш взгляд наиболее интересным является представление трансдисциплинарности в форме «принципа организации научного знания». В этом случае появляется возможность решения не только сложных комплексных проблем окружающего нас мира, включая природу (технику), общество, сознание, но и появляется уникальная возможность по иному посмотреть на организацию обучения в вузе, средней школе.

Применительно к учебному процессу вуза трансдисциплинарность следует представлять самостоятельным научным направлением, имеющим свой предмет исследования, свою концепцию, свой язык измерений и модели действительности, позволяющие проводить общенаучную классификацию и систематизацию дисциплинарных знаний. Особенно полезен и необходим трансдисциплинарный подход при формировании таких сложных курсов, как разработка и проектирование сложных машин, аппаратов и технологий, базирующихся не только на физических, математических, технических, инженерных знаниях, но и знаниях гуманитарных дисциплин, философии, современной биологии, медицины, экологии, и других. Интерес представляет трансдисциплинарный подход к обучению школьников в старших классах в «специализированной» средней школе, имеющей тесную связь с университетом и наукоёмким современным предприятием. При данном подходе по иному формируется профильное обучение, ориентированное, главным образом, на обучение в процессе создания межпредметных проектов, в основе которых конкретные современные технологии и конструкции объектов окружа-

ющего нас мира, наблюдаемые учениками.

При мультидисциплинарном подходе формирование обобщенной картины предмета исследования основано на принципе: все дисциплинарные картины предмета исследования являются составными частями обобщенной картины. При этом переноса методов исследования из одной дисциплины в другую не происходит. Все дисциплины являются «автономными», абсолютно независимыми и необходимыми при формировании обобщенной картины предмета.

Мультидисциплинарный подход необходим при проектировании, например, таких наукоёмких курсов, как «Концепции современного естествознания» [2].

Реализация идеи создания на основе междисциплинарных связей междисциплинарных, трансдисциплинарных и мультидисциплинарных учебных курсов в вузе, при условии перехода к идее «инверсной» фундаментализации, позволит развить концептуальные положения научно-методической системы многоуровневого профессионального обучения в направлении интеграции различных уровней подготовки специалистов в единое образовательное пространство [3-6]. В этом случае одно образовательное учреждение способно обеспечить высокий качественный уровень подготовки современных специалистов различного спектра.

Другой важной стороной профессионального образования является решение проблем интеграции технического университетского комплекса с современным наукоёмким и высокотехнологичным производством. Современное промышленное производство является одной из активных сторон профессионального образования. С одной стороны именно промышленное предприятие задаёт уровень дополнительных профессиональных компетенций, с другой стороны оно является самым важным экспертом качества подготовленных специалистов.

Уровень современного развития науки, техники и технологии практически всех зарубежных фирм Европы (Германии, Франции, Швеции, Испании, Италии, Австрии, Португалии, и других), а также Китая, Южной Кореи позволяет сегодня создавать по новым технологиям совершенно иные по конструкции и энергетическим характеристикам электродвигатели и силовые трансформаторы, имеющие высокие показатели надёжности, качества и эффективности преобразования энергии. Причём, время от момента поступления заказа на проектирование до отгрузки готового электродвигателя или трансформатора заказчику сократилось по сравнению со временем, которое необходимо для аналогичных действий на отечественном предприятии в несколько раз и составляет, в среднем, один месяц [2].

Коренное изменение в зарубежных фирмах идеологии разработки, изготовления и сборки магнитных систем, обмоток и изоляции, конструктивных узлов, объясняется их ориентацией на «безоговорочную» автоматизацию всех процессов, связанных с проектированием, изготовлением и испытанием продукции.

Обеспечение конкурентоспособности на отечественном и зарубежном рынках производимых силовых электродвигателей и трансформаторов сегодня невозможно без тесной интеграции с наукой, в том числе и вузовской; без управления подготовкой кадров высшей квалификации, соответствующих мировому уровню развития науки, техники и производства; без современных высокопроизводительных технологий и оборудования; без установления связей с международными фирмами и центрами проектирования и производства; без сотрудничества с зарубежными вузами, учёными, специалистами, работающими в области тяжелого энергомашиностроения [7].

Для успешного продвижения на мировом рынке такого важного и востребованного товара, как мощный электродвигатель переменного, постоянного тока или силовой трансформатор отечественному предприятию

необходимо решить ряд технических и организационных задач.

1. Организация совместного с университетами научно-технического центра (НТЦ) или специального конструкторского бюро (СКБ), способного интегрировать свою научно-производственную деятельность с отечественными вузами и зарубежными фирмами, специализирующимися на проектировании и производстве мощных электродвигателей и силовых трансформаторов на основе взаимовыгодных условий и интереса.

2. Приобретение и самостоятельная разработка современных систем автоматизированного проектирования, технологических систем и технологий изготовления отдельных деталей, узлов и электродвигателей, трансформаторов в целом, на основе электронных, математических моделей и высокопроизводительных программ CAD/CAM.

3. Организация совместно с вузами научных исследований различных физико-технических проблем, сопровождающих проектирование, производство и эксплуатацию электродвигателя и силового трансформатора:

- проблем оптимального проектирования экономических конструкций энергетического изделия с высокими энергетическими и массогабаритными показателями;
- проблем конструирования механически и электрически прочных и надёжных узлов и деталей;
- проблем теоретического определения теплового режима; проблем расчёта с использованием теории электромагнитного поля;
- проблем диагностики основных параметров и характеристик в работе трансформатора и других.

4. Формирование новой идеологии разработки технологий изготовления деталей, сборочных узлов электродвигателя и силового трансформатора на основе современных достижений в области компьютерного моделирования автоматизированных систем TEXNO/CAD и Техно/Про.

5. Организация совместной подготовки высококвалифицированных специалистов в рамках интегрированного объединения НТЦ предприятия и вуза по магистерским, бакалаврским образовательным программам в рамках целевой подготовки специалистов с привлечением высококвалифицированных кадров предприятия и зарубежных учёных, в рамках выполнения конкретных научно-производственных проектов [2].

Очевидно, что первичной проблемой в данном комплексе является проблема подготовки высококвалифицированных кадров мирового уровня. Данная проблема интегрированного объединения НТЦ предприятия – отечественный вуз требует решения следующих задач:

- организация подготовки специалистов по совместным учебным и целевым программам с использованием современного импортного оборудования и технологий на территории университета и предприятия.

- ориентация учебного процесса в теоретической и практической частях подготовки на выполнение реальных производственных проектов (при выполнении лабораторного практикума, курсового, дипломного проектирования и диссертационного исследования в рамках бакалавриата, магистратуры и аспирантуры).

- обеспечение выполнения производственных заказов по разработке научных и производственных проблем вначале преимущественно в области компьютерного проектирования и моделирования конструкторских и технологических задач, в последующем, при создании совместного малого предприятия, выполнение опытных конструкторских работ и экспериментального исследования на физических и математических моделях.

- организация процесса повышения квалификации университетского и производственного персонала.

В настоящее время в связи с переходом отечественных вузов на двухуровневую подготовку важным является организация обучения высококвалифицированных специалистов - магистров для промышленного предпри-

ятия, которое может успешно реализоваться при решении следующих задач.

1. Разработка требований к магистерской подготовке для различных областей деятельности (разработка дополнительных профессиональных компетенций), связанной с двигателестроением и трансформаторостроением, ориентированной на создание реального научного и производственного продукта.

2. Формирование совместных интегрированных требований (научных и производственных) к магистерской диссертации.

3. Обеспечение выполнения магистерских исследований на оборудовании современного мирового уровня, предусматривающее стажировки на зарубежных предприятиях партнёрах отечественного предприятия.

Анализ современного уровня развития электротехники и, в частности, двигателестроения и трансформаторостроения в Европейских странах (Германии, Австрии, Франции, Швеции, Испании, Италии, Португалии), а также в США и Канады, позволяет сформулировать основные требования к специалистам, к их знаниям и умениям решать технические задачи, то есть к компетенциям выпускников университета и аспирантам. Всю систему компетенций можно объединить в три группы:

1. Фундаментальные компетенции.

1.1. Способность применения знаний по фундаментальным дисциплинам (математике, физике, теоретическим основам электротехники и другим) для решения практических задач электромеханики и электротехники;

1.2. Владение современными информационными технологиями на уровне разработки электронных компьютерных моделей по конструированию сложных электромеханических систем, технологических процессов производства и сборки, программ на языках высокого уровня, а также создание локальных сетей различной конфигурации;

1.3. Владение иностранным языком (языками) на уровне профессионального общения и потребления информации из зарубежных источников (профессиональных журналов, книг, производственной практики, международных конференций и другое);

1.4. Высокий уровень гуманитарной подготовки, предполагающей знания в области отечественной, зарубежной истории и культуры (литература, живопись, кинематограф и пр.).

2. Профессиональные компетенции.

2.1. Знать и уметь применять на практике методики электромагнитного расчёта сложных электромеханических систем и устройств (машин), в том числе и с применением теории поля;

2.2. Владеть способностями практического применения знаний по электронике, микроэлектронике, микропроцессорной технике и контроллерам. Уметь создавать необходимую архитектуру микропроцессорных устройств и программировать микроконтроллеры. Владеть информацией о характеристиках и особенностях применения различных контроллеров, созданных широко известными в мире зарубежными фирмами.

2.3. Уметь анализировать, оценивать работу любых электромеханических преобразователей энергии в различных режимах (установившемся, переходном, аварийном) и принимать решения по причинам неисправностей, не оптимальности их работы.

2.4. Уметь проектировать электромеханические преобразователи энергии по исходным данным и анализировать достоинства и недостатки применяемых методик.

3. Профильные (специальные) компетенции.

3.1. Моделирование электромеханических преобразователей энергии в среде MATLAB (SIMULINK) и других программных продуктах высокого уровня;

3.2. Проектирование электромеханических преобразователей энергии средствами современных CAD/CAM/CAE, ТехноПРО, позволяющих создавать электронные параметрические 3D модели, интегрирующие с мате-

матическими расчётными моделями расчёта.

3.3. Владение мировым уровнем конструирования и технологиями автоматизированного производства электромеханических преобразователей энергии.

3.4. Приобретение практического опыта и умений в процессе производственных практик на современном промышленном предприятии.

Прохождение производственной практики по специально разработанному плану (заданию) и маршруту позволяет выполнить каждым студентом и аспирантом важную теоретическую работу: сформировать собственный критический анализ всех мест производственной практики по применяемым на заводе технологиям, оборудованию и конструкциям деталей, узлов и энергетического изделия (электродвигателя или силового трансформатора) в целом.

В заключение анализа студенты и аспиранты формулируют свои предложения по изменению технологий, конструкций, которые позволили бы повысить качество, производительность, улучшить основные характеристики производимого на предприятии электродвигателя или силового трансформатора. Зачастую предлагаемые студентами решения являются виртуальными и фантастическими, но именно такой подход в обучении помогает развить креативное и критическое мышление, так необходимое современному специалисту.

Этот вид обучающей деятельности возможен только при наличии тесного, взаимовыгодного сотрудничества университета с современным производством при руководстве этой работой искренне заинтересованных в его результате технических руководителей самого высокого уровня [8-13].

Сегодня становится очевидным тот факт, что современный специалист, знания и умения которого соответствуют международным требованиям, подготавливается не только в аудиториях вуза, но и равной степени в конструкторском и технологическом бюро, в цехах современного производства. Такое возможно лишь при тесной интеграции научно-образовательной деятельности вуза и современного производства [14, 15, 16].

Исключительно важной проблемой является привлечение отечественных и зарубежных учёных, специалистов к совместной разработке проектов, выполняемых предприятием и вузом. Имеющий опыт таких отечественных предприятий, как ЗАО «Уралэлектротяжмаш», ООО «Тольяттинский Трансформатор», подтверждает идею возможности разработки новых проектов под руководством специалиста (куратора) известной в мире европейской компании, специализирующейся на производстве силовых электрических машин и трансформаторов. Работа над реальным проектом выполняется специалистами предприятия, молодыми конструкторами и технологами с привлечением учёных вуза и студентов, проходящих преддипломную практику на данном предприятии. Результаты, полученные при разработке проектов в данной группе, как правило, отличаются оригинальностью и новизной, а спроектированные конструкции электродвигателей и силовых трансформаторов по характеристикам и энергетическим показателям приближались к мировому уровню. Именно в совместной теоретической и практической деятельности над реальными проектами специалистов, учёных университета и предприятия происходит формирование у студентов отмеченных фундаментальных, профессиональных и профильных (специальных) компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Москва, 1994г., 335с.
2. Бахарев Н.П. Тория и практика реализации многоуровневой системы профессионального образования. Тольятти: центр медиаобразования, 2000г., 203с.
3. Моисеев В.Б. Непрерывное образование в условиях многоуровневого технического вуза //

Профессиональное образование. Столица. 2013. № 8. С. 13-16.

4. Люсев В.Н. Педагогические технологии интеграции учебной и производственной деятельности // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. 2012. № 2. С. 183-188.

5. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Интеграция учебных планов при непрерывном образовании // Интеграция образования. 2000. № 1. С. 27-28.

6. Моисеев В.Б., Волков С.Н., Жаткин Д.Н., Сергеева С.В., Вагаева О.А. Реализация принципов непрерывности и интеграции в системе многоуровневого профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 140-147.

7. Афонин А.М., Афонова В.Е., Царегородцев Ю.Н. Актуальные проблемы подготовки кадров для инженерных производств / Высшее образование для XXI века: IX Международная научная конференция. Москва, 15-17 ноября 2012 г. : Доклады и материалы. Секция 3. Экономика образования. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2012. 154 с.

8. Люсев В.Н., Мишин А.В. Современные формы взаимодействия образования и производства // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 79-81.

9. Моисеев В.Б., Усманов В.В., Сергеева С.В., Воскресенко О.А., Вагаева О.А. Научно-педагогическая школа технического вуза как фактор развития инноваций в региональной системе профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2010. № 8. С. 43-49.

10. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Инженерное образование: инверсная фундаментализация и техническое творчество // Школа университетской науки: парадигма

развития. 2011. Т. 1. № 2-3. С. 49-54.

11. Хрусталькова Н.А., Борисова А.К. Становление и развитие системы непрерывного образования технического вуза в условиях реформирования профессионального образования (региональный аспект) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 176-179.

12. Люсев В.Н. Эвристические средства интеграции образовательной и профессионально-производственной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 81-86.

13. Мельник Н.М. Методология профессиональной подготовки выпускника вуза к деятельности в условиях инновационного развития экономики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 126-137.

14. Люсев В.Н., Чапаев Н.К., Шевченко К.В. Теоретико-методологические аспекты интеграции педагогических и производственных факторов в профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 126-132.

15. Никифорова С.В. Методологические и организационно-методические основы интеграции университета с промышленными предприятиями в целях сотрудничества по трудоустройству выпускников // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 149-156.

16. Моисеев В.Б., Родионов М.А. Методология реализации дифференцированного подхода в процессе формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов ссузов // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С. 140.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS UNIVERSITY UNDER CONTINUOUS MULTILEVEL SYSTEM OF EDUCATION AND A SPECIFIC TRAININ FOR INDUSTRY

© 2014

*N.P. Baharev, doctor of pedagogical science, professor
Volga state university of service, Togliatti (Russia)*

*E.A. Dragunova, candidate of pedagogical science, associate professor
St. Petersburg institute "Foreign Economic Relations, Economics and Law", Togliatti (Russia)*

Annotation: Theoretical questions of principles and practical implementation of the continuous multi-level vocational education, based on the "inverse" fundamentalization, the problem of raising the quality of training in the integration of the modern industrial enterprise and university

Keywords: Continuous multi-level training, the inverse (series-parallel) fundamentalization open nonlinear system, Master, Postgraduate, target training, scientific and technical center, professional competence.

УДК 378+371.132

СИСТЕМА ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФУНДАМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

*М.И. Бекоева, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, (Россия)*

Аннотация: В статье представлены основные направления совершенствования системы общепедагогических знаний учителя, которая в современной педагогической теории рассматривается с позиций самой педагогической науки с одной стороны, и из структуры профессиональной деятельности учителя – с другой. Это взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний, сочетание научно-теоретических и конструктивно-технических, или нормативных, регулирующих деятельность учителя, знаний, содержательных и операциональных знаний, единство фундаментальных и инструментальных знаний, теоретических и практических знаний.

Ключевые слова: система общепедагогических знаний учителя, профессиональное образование, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность.

В условиях перестройки общеобразовательной школы, а также высшего профессионального образования особое значение приобретает критический анализ состояния подготовки учителей, и прежде всего общепедагогической как ядра всей системы профессиональной подготовки кадров в педвузах. Научный анализ основных тенденций развития общепедагогической подго-

товки (М.Е. Беспяев, Н.В. Кокоева, А.А. Коростелев, И.А. Юрловская и др.), выявление негативных явлений, которые накапливались в течение ряда лет, изучение объективных и субъективных факторов и причин, обусловивших определенное отставание этой подготовки (М.И. Бекоева, И.Н. Одарич, М.Т. Сикоева, Е.А. Ярошинская, А.Н. Ярыгин и др.), ее несоответствие

требованиям к школе (М.И. Гаврилова, О.П. Денисова, А.М. Кузубаева, А.Н. Ярыгин и др.), учителю на современном этапе развития общества позволяют определить научно обоснованные пути и средства совершенствования общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов (М.Е. Беспаяев, Н.В. Кокоева, А.А. Коростелев, А.А. Пчельников, М.Т. Сикоева, И.А. Юрловская, Е.А. Ярошинская и др.). Стоит задача критического переосмысления всего накопленного опыта, глубокого анализа многолетней практики преподавания педагогических дисциплин, определения, что из накопленного проверено многолетней практикой, сохраняют свое значение, а что должно быть изменено или обновлено под влиянием новых тенденций и процессов.

В современной педагогической теории система общепедагогических знаний учителя рассматривается исходя, во-первых, из функций самой педагогической науки и, во-вторых, из структуры профессиональной деятельности учителя. Это взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний (М.И. Бекоева, М.Е. Беспаяев, Н.В. Кокоева, А.А. Коростелев, Н.В. Кузьмина, А.А. Пчельников, М.Т. Сикоева, И.А. Юрловская, Е.А. Ярошинская, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), сочетание научно-теоретических и конструктивно-технических, или нормативных, регулирующих деятельность учителя, знаний (М.Е. Беспаяев) [5, с. 47-51], содержательных и операциональных знаний (М.И. Бекоева, М.Т. Сикоева) [4, с. 64-68], единство фундаментальных и инструментальных знаний (Н.В. Кокоева, И.А. Юрловская) [10, с. 233-235], теоретических и практических знаний (А.А. Коростелев, А.А. Пчельников) [8, с. 161-166].

Таким образом, отмечается двоякая направленность, двоякое назначение системы знаний учителя – как методологического фундамента профессиональной деятельности и как непосредственного инструмента практических действий. Структура и содержание общепедагогической подготовки учителя, как отмечают М.И. Бекоева и М.Т. Сикоева, определяется учебными планами, программами, учебниками и учебными пособиями по педагогическим дисциплинам, электронными ресурсами [4, с. 64-68]. Следовательно, объективную характеристику состояния общепедагогической подготовки учителя можно дать на основе анализа, с одной стороны, ее структуры, содержания и методов в современной высшей педагогической школе и, с другой – качества работы молодых учителей – выпускников педвузов.

Модернизация общеобразовательной и профессиональной школы, высшего и среднего специального образования обусловила необходимость коренного преобразования системы подготовки педагогических кадров, в том числе изменения структуры общепедагогической подготовки учителя [2, с. 48]. Следует отметить, что до сих пор не разработана общая теория учебного плана высшей школы, в том числе высшей педагогической школы, научно не обоснована основная направленность профессиональной подготовки современного учителя.

Личность ребенка, которая фокусирует в себе противоречия окружающей действительности, личность учителя, от которой зависит реализация стратегии воспитания, личность исследователя, ученого-педагога – их деятельность в реальных жизненных условиях, их становление и развитие – все еще не стали объектом конкретного рассмотрения в учебных пособиях [11, с. 235-239]. Характеристика функционального назначения каждого элемента структуры общепедагогической подготовки свидетельствует об их целевой направленности на обеспечение глубокой теоретической и практической подготовки студентов педвузов.

Много нерешенных вопросов в постановке спецкурсов и спецсеминаров по педагогике. Анализ программ спецкурсов показывает (А.А. Коростелев), что недостаточно обоснованно отбирается их содержание, не определено в полной мере их соотношение с нормативными

курсами, четко не определены функции каждой педагогической дисциплины в системе подготовки учителя, не установлены внутридисциплинарные связи между различными курсами (педагогикой и историей педагогики, педагогикой, введением в учительскую специальность и методикой воспитательной работы, нормативными, специальными и факультативными курсами) [8]. Наблюдается, с одной стороны, дублирование учебного материала в разных курсах, а с другой – излишняя детализация одних вопросов и свернутый характер других. Одни спецкурсы носят чисто теоретический характер, другие – имеют только практическую направленность. В спецкурсах и спецсеминарах участвует небольшое число студентов. Не во всех вузах обеспечивается квалифицированное руководство ими. Недостаточно согласуется содержание теоретических курсов и педагогической практики.

Важнейшее звено системы общепедагогической подготовки учителя – педагогическая практика. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих учителей и их самостоятельной работой в учебно-воспитательных учреждениях и выполняет ряд ответственных функций (Н.В. Кокоева, И.А. Юрловская): обучающую (актуализация, углубление и применение теоретических знаний по общественно-социальным, политическим, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, формирование педагогических умений и навыков); развивающую (развитие познавательной творческой активности будущих учителей, педагогического мышления); воспитывающую (формирование мировоззрения, мобильности, социальной активности, профессионально-педагогических качеств личности учителя); диагностическую (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности) [10, с. 233-235].

Во всех инструкциях и программах формулировались задачи педагогической практики в педвузах, но содержание ее раскрывалось лишь путем перечисления видов работы студентов на различных этапах практики и отдельных видов внеклассной воспитательной работы, рекомендуемых для выполнения [7, с. 363-367]. Не раскрывалось, какие конкретные педагогические знания и умения должны быть закреплены или приобретены студентами в период практики, какие дидактические и воспитательные приемы и методы должны быть освоены ими. Неясность научного содержания педагогической практики, в свою очередь, обусловила недостаточную ясность, неразработанность критериев оценки ее результатов.

Таким образом, анализ структуры и содержания общепедагогической подготовки учителя в современной высшей педагогической школе показывает, что хотя и определено относительно стабильное содержание дисциплин педагогического цикла, однако еще не установлены связи и зависимости между ними, между теоретическими курсами и педагогической практикой. До сих пор не разработаны учебно-методические комплексы по педагогическим дисциплинам.

С целью установления причин недостатков в деятельности молодых учителей, обусловленных содержанием и организацией педагогической подготовки в высшей педагогической школе, было проведено изучение оценки учителями – выпускниками педвузов роли различных педагогических дисциплин в их профессионально-педагогической подготовке. В процессе изучения учитывался фактор определенной субъективности мнений учителей. Однако обобщение оценок большого количества опрошенных, причем выпускников разных вузов, позволило в определенной мере объективно судить об их отношении к общепедагогическим дисциплинам. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что ранговый вес педагогических дисциплин незначителен, что педагогика для выпускников педвузов не

стала главной наукой. Лишь 27% выпускников считают педагогические дисциплины интересными. Только 30% признают роль педагогической теории в своей профессиональной деятельности.

Одной из причин неудовлетворенности студентов преподаванием педагогических дисциплин является, по их мнению, «отрыв теории от практики». Нами были проанализированы предложения по совершенствованию профессиональной подготовки учителя в вузе (опрошено около 150 молодых учителей и студентов старших курсов). Большинство предложений (63 % от общего числа опрошенных) касаются усиления связи учебных занятий с практикой.

Анализ ответов студентов на зачетах, экзаменах по педагогике и истории педагогики, их самостоятельных работ показывает, что усвоение теоретических знаний многими студентами сводится нередко лишь к запоминанию разрозненных сведений без достаточного понимания закономерностей процесса обучения и воспитания, причинно-следственных связей между педагогическими явлениями. Эти знания не носят ни систематического, ни системного характера. Уровень общепедагогических знаний у значительной части выпускников педагогического вуза, как показывает анализ их ответов на государственных экзаменах, зачастую не выше того, что они усвоили на 2-3 курсе. Это объясняется в основном тем, что на последующих курсах теоретическая подготовка в области педагогики учебным планом фактически не предусматривается.

Слабая подготовленность учителя к реализации воспитательных функций обучения обусловлена сложностью самого этого процесса. Степень реализации воспитывающего обучения зависит от уровня знаний методологических и методических основ процесса обучения и воспитания, знания психолого-педагогической теории о сущности, закономерностях, принципах, формах и методах организации учебно-воспитательного процесса, знания содержания учебного материала, владения комплексом педагогических умений и навыков, характера взаимоотношений с детьми. Сложность не столько в самом овладении этими знаниями и умениями, сколько в необходимости синтеза теоретических знаний по различным дисциплинам, знаний и практических действий с целью вычленения определенных учебно-воспитательных задач в конкретных условиях, определенной переработки содержания программного материала, применения разнообразных методов организации учебно-воспитательного процесса с учетом конкретных учебно-воспитательных задач, особенностей классов и отдельных учащихся.

В период обучения в вузе студенты приобретают определенные знания о сущности и путях реализации воспитывающего обучения в системе психолого-педагогических дисциплин.

Вместе с тем, как показывает анализ результатов государственных экзаменов по педагогике и методике в ряде вузов, эти знания не представляют собой целостную систему, разрознены по отдельным вузовским предметам психолого-педагогического цикла, что в значительной мере обусловлено слабостью меж предметных связей психолого-педагогических дисциплин.

Потенциальные возможности для практической реализации синтеза знаний студентов, их конкретного применения создаются в период педагогической практики. Однако современный порядок ее организации тормозит эффективную реализацию этих возможностей, так как в период практики существует разделение функций руководителей практики.

Как показывает опыт организации педагогической практики в вузах, методисты не уделяют внимания обучению студентов постановке и решению воспитательных задач в процессе обучения, считая это функцией преподавателей педагогики. Преподаватели педагоги-

ки в силу условий организации своей работы в период практики не могут обеспечить полноценное обучение.

Исследование степени удовлетворенности педагогической профессией и своей работой у студентов и молодых учителей показывает значительное снижение его у молодых учителей. Учителя, отвечая на вопрос – Что в вашей работе вызывает наибольшую неудовлетворенность? – указывали чрезмерно большой объем работы, постоянное увеличение нагрузки учителя и классного руководителя, нехватку времени, невозможность осмысления своей работы. Наряду с объективными причинами (интенсификация педагогического труда, трудности адаптации, недостаточное внимание педагогического коллектива и др.) неудовлетворенность молодых учителей обусловлена и недостатками подготовки в педагогическом вузе. Студенты в период обучения слабо включаются в реальный педагогический процесс.

Важным показателем уровня общепедагогической подготовки выпускников педвузов является их отношение к педагогическому самообразованию. Нами изучался уровень интереса учителей и студентов старших курсов к педагогической литературе. Основными показателями этого интереса были: круг чтения (перечень педагогических и методических журналов, читаемых учителями и студентами), степень регулярности и оперативности чтения (что читается систематически и что эпизодически), использование Интернет-ресурсов, круг проблем, особо интересующих учителей и студентов.

Наблюдается значительное снижение количества учителей, читающих методическую литературу и литературу о передовом педагогическом опыте. У выпускников педвузов намечается тенденция к уменьшению количества, читающих теоретических журналы. А некоторые учителя уже в силу своей занятости обращаются только к электронным методическим журналам, без которых невозможно, как они считают, обойтись в работе. Эти тенденции обусловлены как перегрузкой учителей и недостаточно высоким качеством самой общепедагогической литературы, так и низким уровнем сформированности потребности в постоянном педагогическом самообразовании в период обучения в институте.

Задачей общепедагогической подготовки студентов педвузов является вооружение их основами педагогической теории и школьной практики, представляющими собой результат дидактической переработки педагогической науки для ее изложения в вузе («перевод» науки в учебный предмет в вузе) [12-16].

Владение системой общепедагогических знаний помогает учителю успешно выполнять все свои профессиональные функции воспитателя, преподавателя, пропагандиста, организатора, руководителя и члена педагогического коллектива. Реализуя эти функции, он выполняет различные конкретные виды педагогической деятельности.

Для успешного выполнения этих функций и видов деятельности учителю необходимо знание методологических основ педагогической науки, теории образования и обучения (дидактики), теории воспитания, теории управления и руководства школой [17-22].

Таким образом, система общепедагогических знаний, которыми должен овладеть будущий учитель, может рассматриваться как единство четырех подсистем, самостоятельно существующих и в то же время органически взаимосвязанных и взаимообусловленных: знание основ методологии педагогики, знание основ дидактики, знание основ теории коммунистического воспитания, знание основ школоведения.

Эта система общепедагогических знаний создает основу для владения учителем механизмами профессиональной деятельности, ее содержательной и операциональной сторонами. Отражая эти стороны педагогической деятельности, рассматриваемая система представляет собой единство знаний о сущности и содержании

педагогической деятельности, с одной стороны, и о научно обоснованных способах ее организации – с другой. Одни виды знаний непосредственно включаются в практическую деятельность, другие – опосредованно.

Система общепедагогических знаний представляет собой диалектическую взаимосвязь теоретического знания о закономерностях, сущности, принципах организации обучения и воспитания и эмпирического знания о педагогических фактах как конкретного отражения реальной педагогической практики, эмпирического базиса педагогической теории.

В структуре общепедагогических знаний можно выделить ряд элементов: 1) знание фундаментальных идей, концепций, законов и закономерностей развития педагогических явлений; 2) знание ведущих педагогических теорий, основных категорий и понятий; 3) знание основополагающих педагогических фактов; 4) прикладные знания об общей методике обучения и воспитания школьников.

Таким образом, в содержании и организации общепедагогической подготовки учителя накопился ряд негативных явлений, обусловленных как объективными, так и субъективными факторами. Комплексное изучение уровня общепедагогических знаний и умений студентов показывает, что, хотя система и содержание обучения педагогическим дисциплинам в педвузе и предоставляет определенные возможности для формирования глубоких теоретических знаний и комплекса общепедагогических умений, тем не менее, реальный уровень их усвоения неудовлетворителен.

Все это позволяет, во-первых, сделать вывод о том, что система знаний и умений не формируется спонтанно в процессе обучения, что необходимы специальные условия организации обучения, во-вторых, подтвердить зависимость степени усвоения знаний и умений от содержания, методов, приемов и средств обучения по педагогическим дисциплинам в вузе, личности преподавателя педагогики. Выпускник педагогического института должен быть подготовлен к реализации различных функций учителя в современном социальном обществе, к успешному включению во все виды педагогической деятельности. Для этого он должен быть вооружен определенной системой общепедагогических знаний и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баженов Р.И., Баженова Н.Г. О методике разработки конспекта урока // Современная педагогика. 2014. № 9 (22). С. 89-98.
2. Баженов Р.И. Проектирование методики обучения дисциплины «Интеллектуальные системы и технологии» // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5-2 (37). С. 48.
3. Бекоева М.И. Модульно-компетентностный подход к подготовке специалистов в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова // Школа будущего. 2013. № 3. С. 98-103.
4. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. № 3. С. 64-68.
5. Беспяев М.Е. Вариативность образования в организации учебного процесса высшего профессионального образования РФ // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2014. № 9. С. 47-51.
6. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.
7. Денисова О.П. Некоторые аспекты повышения качества подготовки персонала вуза к аккредитации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 363-367.

8. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
9. Кузембаева А.М. Анализ опыта использования кредитной технологии в СКГУ им. М. Козыбаева и Кембриджском университете // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 141-144.
10. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Формирование профессиональной компетентности выпускника современного вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 233-235.
11. Ярошинская Е.А., Коростелева Е.Ю. Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 457-461.
12. Масленникова С.Ф. Нравственно-экологическая функция воспитания студентов вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 134-139.
13. Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.
14. Платонова Р.И. Развитие ключевых компетенций будущего учителя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 83-86.
15. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 266-269.
16. Платонова Р.И. Формирование творческого отношения студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 13. С. 111-116.
17. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «Основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446-450.
18. Слесарев Ю.В., Моисеев В.Б. Инновационные педагогические технологии в процессе формирования социальной компетентности и нравственности менеджеров // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 265-275.
19. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
20. Платонова Р.И., Колодезникова М.Г., Парфенова М.И. Взаимодействие как научно-педагогическая категория // Наука и образование. 2013. № 4 (72). С. 95-100.
21. Люсов В.Н. Эвристические средства интеграции образовательной и профессионально-производственной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 81-86.
22. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Средства, формы, методы и технологии профессионально-методической подготовки будущих учителей математики в условиях классического университета // Научные исследования в образовании. 2008. № 8. С. 19-21.

SYSTEM GENERAL PEDAGOGICAL KNOWLEDGE TEACHER
HOW METHODOLOGICAL FOUNDATION PROFESSIONAL ACTIVITIES

© 2014

M.I. Bekoeva, candidate of pedagogical science, associate professor of the department
of interdepartmental pedagogy and psychology
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article presents the main directions of improvement of general pedagogical knowledge of the teacher, which in modern educational theory considered from the standpoint of the teaching of science on the one hand, and from the structure of teacher's professional activity – on the other. This relationship methodological, scientific-theoretical and practical knowledge, the combination of scientific, theoretical and constructive-technical, regulatory or governing the activities of teachers, knowledge, content and operational knowledge of the fundamental unity and instrumental knowledge, theoretical and practical knowledge.

Keywords: general pedagogical knowledge, teachers, vocational education, vocational training, teaching activities.

УДК 373.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

A.A. Володева, аспирант кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Родительское отношение имеет наиболее направленное влияние на ребенка в период возрастных кризисов, указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. Изменения в характере и поведении детей, зачастую, происходит из-за отклонений в семейных отношениях и воспитании.

Ключевые слова: воспитание, родительское отношение, возрастные кризисы, эмоциональная близость.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На протяжении ряда лет в теории и практике воспитания господствовало представление о ребенке как о маленьком, несовершенном взрослом, который отличается от полноценного взрослого лишь тем, что недостаточно развит физически, интеллектуально и нравственно, а задача воспитания виделась в том, чтобы наилучшим образом преодолеть этот разрыв. Специалистами в области детской психологии, было установлено, что детство – не подготовительный период в жизни человека, а самоценный, качественно своеобразный этап жизненного пути. На этапах возрастных кризисов происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» ребенка – возникает новый тип отношений с взрослыми, один вид ведущей деятельности сменяется другим [2].

Для периодов возрастных кризисов в детстве характерны процессы перехода к новому типу взаимоотношений детей с взрослыми, при котором учитываются новые, возросшие возможности ребенка, изменение социальной ситуации развития, смена деятельности, перестройка всей структуры сознания ребенка. Процессы перехода детей на новую возрастную ступень связаны с разрешением нередко весьма острых противоречий между ранее сложившимися у них формами взаимоотношений с окружающими и своими взрослыми и физическими и психологическими возможностями и притязаниями [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В отечественной психологии представление о возрастном кризисе ввел П.П. Блонский, затем описывал и содержательно раскрывал Л.С. Выготский.

Понятие возрастной кризис определен Л.С. Выготским как целостное изменение личности ребенка, регулярно возникающее при смене стабильных периодов. Поведенческие критерии возрастного кризиса трудновоспитуемость, упрямство негативизм и др. Л.С. Выготский считал необходимыми и выражающими единство негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон кризиса.

В отличие от Л.С. Выготского у А.Н. Леонтьева существует другая точка зрения на негативизм, рассматривающая его как показатель неправильной системы отно-

шений ребенка и взрослого.

Психическое развитие ребенка опосредовано общением и взаимодействием с взрослым, в первую очередь, с родителем. Семья как ближайшее социальное окружение ребенка, удовлетворяет потребность ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении (Э. Эриксон, А. Фрейд, М. Клейн, А. Бандура, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др.). В семье ребенок приобретает первый опыт социального и эмоционального взаимодействия. Эмоциональный климат в семье, где воспитывается ребенок, оказывает существенное влияние на формирование мировосприятия ребенка. Специфика самой потребности в общении состоит в стремлении к познанию и к оценке других людей, а через них – к самопознанию и самооценке (Э. Фромм, Э. Эриксон, Р. Бернс, Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.М. Прихожан) [2].

Формирование целей статьи. Проблема взаимоотношения родителей и детей является важной особенно в период возрастного кризиса ребенка, что определяет актуальность настоящего исследования. Особенность возрастных кризисов в дошкольный период жизни ребенка определяется также спецификой национально-культурной среды, в которой он растет и развивается. Поэтому в настоящем исследовании предусмотрено изучение проблемы в рамках Северной Осетии. Цель нашего исследования: выявление особенностей взаимоотношения родителей и детей в период дошкольного возраста.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Процесс воспитания традиционно принято рассматривать как целенаправленное воздействие воспитателя – родителя, педагога – на воспитуемого – ребенка. На волне критики авторитарных методов во всех сферах жизни родилась противоположная педагогическая концепция, согласно которой воспитание рассматривается как равноправное взаимодействие взрослого и ребенка.

Отношение родителей к ребенку несет определяющее значение, т.к. на самых ранних этапах своего развития беспомощный ребенок просто не обладает потенциалом участника равноправного взаимодействия. Но по ходу развития процесс постепенно приобретает взаимно направленную форму, поначалу резко асимметричную. Равноправным участником взаимодействия человек становится лишь по достижении зрелости. Задача старших

– чувствовать темп этого поступательного процесса и не предпринимать бесполезных попыток его затормозить или ускорить [6].

Первой и основной задачей родителей, на наш взгляд, является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей – это относиться к ребенку в любом возрасте любовно и внимательно [6].

Глубокий постоянный психологический контакт с ребенком – это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу [5].

Родителям необходимо помнить, что они всегда имеют дело с цельной системой методов, и никогда никакое вырванное из системы отдельное средство не принесет успеха [2]. Поэтому в жизни, на практике один метод или прием всегда дополняет, развивает или поправляет и уточняет другой, следовательно, нужен комплексный, системный, конструктивный подход к применению методов воспитания для эффективности воспитательного процесса.

В психолого-педагогической литературе описаны различные варианты родительских позиций, установок, родительского отношения:

- Симбиоз (чрезмерная эмоциональная близость), авторитарность, эмоциональное отвержение («маленький неудачник»).

- Поддержка, разрешение; приспособление к потребностям ребенка; формальное чувство долга при отсутствии подлинного интереса к ребенку; непоследовательное поведение [4].

- Сотрудничество, изоляция, соперничество, псевдосотрудничество.

- Авторитет любви, доброты, уважения. Авторитет подавления, расстояния, педантизма, резонерства, подкупа (А.С.Макаренко).

Учитывая взаимозависимость отношений в семье, их описывают через те роли, которые выполняет ребенок.

Гибкость родительской позиции рассматривается как готовность и способность изменения стиля общения, способов воздействия на ребенка по мере его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи.

Чаще всего в психолого-педагогических исследованиях для определения, анализа родительского отношения используются два критерия: степень эмоциональной близости, теплоты родителей к ребенку (любовь, принятие, тепло или эмоциональное отвержение, холодность) и степень контроля за его поведением (высокая – с большим количеством ограничений, запретов; низкая – с минимальными запретительными тенденциями).

Современные родители должны обладать важнейшей способностью к рефлексии на индивидуальные и возрастные особенности ребенка, готовностью к сознательному поиску наиболее эффективного стиля его индивидуального воспитания. В настоящее время существует достаточно возможностей обучаться и продвигаться в выработке собственного неповторимого стиля, культуры семейного воспитания.

В эмпирическом исследовании взаимоотношений родителей и детей в период дошкольного возраста ребенка нами были использованы следующие методы:

1. Фрайбургский опросник.
2. Тест родительского отношения.
3. Тест «Нарисуй свою семью».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Для обработки данных использовались параметрические методы. Рисуночный

тест представлен в номинативной и шкале равных отношений. Для этих данных использовались непараметрические методы.

В ходе изучения связей личностных характеристик мам с их особенностями родительского отношения к ребенку были обработаны первичные данные эмпирического исследования с использованием коэффициента корреляции Пирсона. В результате выявлены прямые и обратные корреляционные зависимости, которые указывают на тесноту связи особенностей личностных характеристик и родительского отношения.

Нами было выявлено, что более всего с представленными моделями родительского отношения связаны такие характеристики мам как спонтанная агрессивность, депрессивность, эмоциональная лабильность. Менее всего влияют на отношение к ребенку такие феномены как застенчивость и маскулинизм-феминизм родителя. Чем более «принимаем» (принятие-отвержение) ребенок, тем более вероятны у родительницы такие характеристики как: невротичность, спонтанная агрессивность, депрессивность, раздражительность, открытость и эмоциональная лабильность. Чем терпимей мама относится к неудачам ребенка, тем более вероятны спонтанная агрессивность, невротичность, депрессивность, эмоциональная лабильность.

Чем более мама контролирует своего ребенка, тем более вероятны спонтанная агрессивность, депрессивность, открытость, эмоциональная лабильность.

Чем более для мамы свойственна кооперация, характеризующаяся стремлением к сотрудничеству с ребенком, тем более у мамы выражены уравновешенность, депрессивность, реактивная агрессивность, эмоциональная лабильность.

Чем больше мама старается быть ближе к ребенку, тем более вероятны общительность, экстраверсия.

Корреляционный анализ методик «фрайбургский опросник» и «нарисуй свою семью» выявил небольшое количество связей. Они показывали, что чем более для мамы свойственна раздражительность, тем более элементов лица и конечностей отсутствует у «главного персонажа» в рисунке у ребенка. Как известно, главным персонажем в рисунке, как правило, является сам ребенок.

Чем более общительна мама, тем больше разница в размерах между главным персонажем мамой в рисунке. Для «общительной» мамы свойственны не только декларация воспитания, но и обратная связь – позиция ребенка. Ребенок рисует маму большой, часто гораздо больших размеров, чем он сам, поскольку она очень значима для него.

У экстравертированных мам, дети, рисуя главного персонажа (т.е. самого себя), значительно детальнее его прорисовывают. Мама в их рисунках, также тщательно прорисована относительно других персонажей. Рисунки семьи у детей экстравертированных мам, как правило, характеризуются наличием обоих родителей. Папы не игнорируются, а тоже изображаются в рисунке.

Таким образом, негативные личностные особенности мамы отражаются на полноте изображения ребенком самого себя, матери и своей семьи.

Для того чтобы выявить общую тенденцию рисования собственной семьи обследованными детьми были подсчитаны процентные отношения вариантов показателей. По результатам исследования установлено, что только в 18% случаев персонажей в рисунке нет вовсе. Чаще всего из них ребенок ограничивается лишь изображением дома. В 76% рисунков персонажи наличествуют.

Дом, как правило, наличествует – 55%, но не очень тщательно прорисован, какой-либо элемент отсутствует: окно, дверь, дым. Лишь в 10% случаев дом тщательно прорисован. В нем присутствуют наиболее важные, с психологической точки зрения, элементы, такие как: окно, дверь, дым.

Самого себя ребенок значительно более тщательно

прорисовывает, чем другие персонажи (кроме мамы) – 77%. Мама часто ребенком столь же тщательно прорисовывается, как и автор рисунка. В 16% главный персонаж прорисован небрежно, по сравнению с другими персонажами, либо отсутствует в рисунке вовсе.

Только в 64% автор тщательно прорисовывает наиболее важные с психологической точки зрения элементы, такие как: руки, ноги, глаза, рот. В 36% какой-либо из этих элементов отсутствует.

Маму ребенок, как правило, рисует очень тщательно. Это видно из результатов подсчета. В 80% рисунков мама тщательно прорисована, относительно других персонажей. Только в 17% мама либо небрежно прорисована, либо отсутствует вовсе.

Если мама присутствует в рисунке, то она либо чуть больше фигуры самого ребенка – в 52%, либо намного больше – в 30%. Только в 16% фигура либо такого же размера как фигура автора, либо даже меньше. С психологической точки зрения мама меньших размеров, чем автор рисунка, либо ее отсутствие вовсе может указывать на незначимость, или даже «отвержение» матери.

Для детских рисунков свойственно прорисовывание мамы и фигуры ребенка в одной цветовой гамме, поэтому нами было принято проанализировать данный феномен. Анализ рисунков показал, что в 64 % тенденция сохраняется, но какие-то элементы фигур рисуются другим цветом. В 35% рисунков подбор цвета абсолютно идентичен.

Семья присутствует в полном составе, предполагая наличие фигуры мамы и папы в 65%, в 13% изображает только мама.

На основании полученных данных можно сформулировать усредненный портрет рисунка семьи наших маленьких респондентов. Он характеризуется тем, что здесь присутствует, как, правило, главный персонаж, т.е. сам ребенок. По сравнению с другими персонажами (кроме мамы) он более тщательно прорисован. У него присутствуют основные необходимые (с психологической точки зрения) элементы: руки, ноги, глаза, рот. Мама, как правило, также или более тщательно прорисована, и чуть большего размера, чем автор рисунка, примерно одинаковой цветовой гаммы. В рисунке присутствуют мама и папа. Дом тщательно прорисован, в нем есть окно и дверь, а из трубы идет дым. Данный усредненный портрет для нашей выборки является «нормативным», «эталонным». Поскольку по стечению обстоятельств в выборке все дети и мамы были представителями титульной национальности, то портрет можно считать «нормативным» для представителей осетинской национальности.

Исходя из выше изложенного, можно сделать следу-

ющие выводы:

1. Личностные особенности мам тесно связаны с их родительским отношением.

2. Мама, наделенная негативными личностными особенностями, декларирует дисгармоничное отношение к ребенку.

3. Существует усредненный «нормативный» портрет семьи.

4. Негативные личностные особенности мамы отражаются на полноте изображения ребенком самого себя, матери и своей семьи.

Глубина взаимоотношений и проблем между родителями и их детьми, характер общения между ними, и, соответственно, успехи воспитания детей зависят, прежде всего, от самих родителей и от таких их главных качеств как чуткость, внимание и уважительное отношение к личности ребенка.

Для полноценного психического развития детей нужно понимание и эмоциональная поддержка взрослых, признание в семье и в среде сверстников. Не секрет, что на родителей накладывается двойная ответственность за себя и за своих детей. Взрослым необходимо скорректировать свое собственное поведение, свои нравственные качества и отношения [3].

Главная задача родителей – постараться самим не быть препятствием на пути развития ребенка, не цепляться за устаревшие нормы и представления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галеева Е.В., Галкина И.А. Психологические и психолингвистические аспекты вербализации эмоций у дошкольников // Карельский научный журнал. 2014. №1(6). – С. 53-55.
2. Гогицаева О.У. Педагогическое сопровождение старения: дис.... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2005, С.225
3. Гогицаева О.У. Методологический аспект исследования ценностных ориентаций личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 83-86.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи. – М., 1996.
5. Подласый И.П. Педагогика/ И.П. Подласый. - М.: Мир, 2000.
6. Тест родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) / Психологические тесты. Ред. А.А. Карелин. – М., 2001, Т.2.
7. Шведовская А.А. Особенности деятельности стороны детско-родительских отношений в дошкольном возрасте. // Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» /Под общей редакцией В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. – М., 2003.

STUDY THE RELATIONSHIP OF PARENTS AND YOUNG CHILDREN

© 2014

*A.A. Volodeva, postgraduate department of pedagogy and psychology
North-Ossetian state university K.L.Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

Annotation: Parental relationship is the most directional impact on the child in age crises indicates interrelation and interdependence of parent and child. Changes in the nature and behavior of children, often is due to variations in family relations and education.

Keywords: education, parental relationship, age crises, emotional intimacy.

УДК 317.018.811
ББК 74. 202

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

© 2014

Н.Е. Мокиевская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

Н.А. Вьюнова, студент

М.В. Козлова, студент

Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)

Аннотация: Загрязнение окружающей среды, истощение природных ресурсов и нарушения экологических связей в экосистемах стали глобальными проблемами. Именно поэтому проблема формирования экологической культуры сейчас особенно актуальна.

Ключевые слова: экологическая культура, экологические знания, экологические ценности, экологически-осознанные действия.

Общество должно пересмотреть своё отношение к природе, отказаться от принципа удовлетворения всех своих потребностей, попытаться гармонизировать свои отношения с природой. Проблема формирования экологической культуры сейчас особенно актуальна. Исходя из этого, мы считаем, что подход к решению проблемы экокризиса лежит в плоскости образования [1].

По мнению Ерофеева Б.В. [2], экологическая культура — это часть общечеловеческой культуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношения человека и природы; гармоничность сосуществования человеческого общества и окружающей природной среды; целостный коадаптивный механизм человека и природы, реализующийся через отношение человеческого общества к окружающей природной среде и к экологическим проблемам в целом.

Экологическая культура, по мнению Лаврова С. Б. [5] - неотъемлемая часть общечеловеческой и национальной культуры, включающая систему социальных отношений, материальных ценностей, норм и способов взаимодействия общества с окружающей средой, преимущественно формулируемая в общественном сознании и поведении людей на протяжении жизни и деятельности поколений непрерывным экологическим образованием и просвещением, способствующая здоровому образу жизни, духовному развитию общества, устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности общества и человека.

С.Н.Глазыхев [4] рассматривает экологическую культуру как совокупность научных знаний об исторически сложившемся в различных культурных эпохах опыте взаимодействия человека и природы; способность человека к рациональному и эмоциональному восприятию окружающего мира и себя в нем; готовность к природоохранной деятельности.

И.Д.Зверев [3] считает, что понятие экологическая культура состоит из следующих компонентов:

- понимание специфики и сложности природных явлений, их взаимосвязи;
- целостность знаний об окружающей среде;
- способность мыслить в границах экологической безопасности;
- следование законам, охраняющим природную среду;
- способность к созданию конструктивных этических положений, регулирующих отношения человека с окружающей его природной средой;
- готовность нести ответственность за сохранность окружающей среды.

И.П. Сафронов [1] представляет экологическую культуру как систему диалектически взаимосвязанных элементов: экологических знаний, экологического сознания и экологической деятельности.

Беря за основу вышеперечисленные определения, мы считаем, что одной из составляющих экокультуры

являются собственно экологические и связанные, взаимодействующие с ними знания, которые выступают базисом, фундаментом адекватного отношения человека к экологическим проблемам [3]. По нашему мнению, другой фундаментальной составляющей частью экологической культуры, формирующей нравственно-эстетическое отношение к действительности, является ценностный компонент, характеризующий уровень сформированности потребностей, социальных установок. И, наконец, экологическая культура личности немыслима вне ее деятельностно-практического отношения к действительности. Таким образом, в формировании экологической культуры мы выделяем 3 взаимосвязанных компонента: когнитивный, ценностный, деятельностный. Результатом формирования экологической культуры являются знания, ценности и действия, ориентированные экологически позитивно [6].

С целью определения уровня экологической культуры школьников Пензенской области в период с 1 сентября 2012 года по 1 июня 2013 года нами было проведено исследование 369 учащихся 5-х, 7-х, 9-х классов г. Пензы и Пензенской области. В исследовании приняли участие 104 ученика 5 класса, 115 учеников 7 класса и 150 учеников 9 класса. В период с 1 сентября 2013 года по 1 июня 2014 года мы провели аналогичное исследование с участием 250 учеников. В исследовании приняли участие 80 учеников 5 класса, 100 учеников 7 класса и 70 учеников 9 класса.

Базой исследования являлись учащиеся МБОУ СОШ №35, МБОУ СОШ №60, МБОУ СОШ №51, МБОУ СОШ №59 г. Пензы, МБОУ СОШ с. Константиновка Пензенской области и МБОУ СОШ №8 (г. Кузнецк).

Опытно-экспериментальная работа по исследованию уровня сформированности экологической культуры проводилась поэтапно (констатирующий, формирующий и контрольно-оценочный этапы). Перед началом эксперимента мы выделили среди учащихся контрольную и экспериментальную группы, которые не имели статистически значимых различий по интересующим нас признакам.

Констатирующий этап эксперимента предполагал выявление у школьников уровня сформированности экологической культуры. Так как экологическая культура представляет собой единство когнитивного, ценностного и деятельностного компонентов, в данном исследовании будем выявлять уровни сформированности экологической культуры при помощи соотнесения уровней сформированности его отдельных компонентов.

Для определения уровня экологических знаний школьников мы провели тестирование. Далее мы определяли ценностные ориентации школьников. Беря за основу методику М.Рокича, мы перечислили ценности, такие как семья, деньги, учеба и т.д., и предложили расставить их в порядке значимости.

Для того, чтобы оценить конкретные экологические действия школьников среднего звена, мы разработали анкеты для учеников 5-х, 7-х, 9-х классов, где им пред-

лагается из перечня выбрать те, действия, которые они действительно совершают. Также мы предусмотрели анкеты для родителей, где они отслеживают действия своего ребенка.

Судя по результатам констатирующего этапа экспериментальной работы, мы можем сделать вывод, что если уровень экологических знаний и ценностей у школьников среднего звена удовлетворительны, то недостаток конкретных действий, направленных на улучшение экологической обстановки, говорит о несформированной экологической культуры.

В таблице 1 представлены результаты констатирующего этапа эксперимента.

Таблица 1 - результаты констатирующего этапа эксперимента

Компоненты экологической культуры	5 класс				7 класс				9 класс			
	Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)	
	2012/2013 уч. год	2013/2014 уч. год	2012/2013 уч. год	2013/2014 уч. год	2012/2013 уч. год	2013/2014 уч. год	2012/2013 уч. год	2013/2014 уч. год	2012/2013 уч. год	2013/2014 уч. год	2012/2013 уч. год	2013/2014 уч. год
Когнитивный компонент	17	19,1	16,9	15	14,6	17,5	15	15	13,2	8,7	13	15,3
Ценностный компонент	8,9	14,1	8,8	12	7,8	7,6	8	15	7,9	7,4	8	12
Деятельностный компонент	7,56	16,2	7	8	6	5	5,5	6,7	4	5,1	3,9	4,8

На рисунке 1 отражены результаты констатирующего этапа эксперимента, проводимого в период с 1 сентября 2012 года по 1 июня 2013 года.

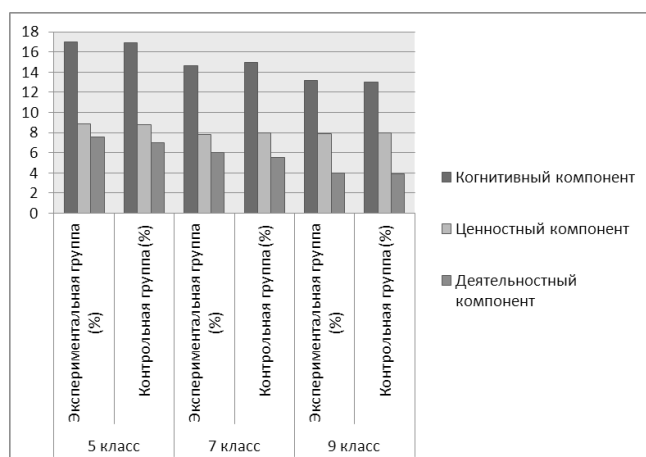


Рисунок 1 - результаты констатирующего этапа эксперимента, проводимого в период с 1 сентября 2012 года по 1 июня 2013 года

В рамках нашего исследования мы провели анализ учебной литературы. Нами были взяты три наиболее распространенных среди школ, участвующих в эксперименте, учебника по экологии:

- Экология: Учебник для 5-6 классов общеобразовательной школы – Никишов А.И., Кузнецов В.Н., Теплов Д.Л.;

- Экология: Учебник. 7-9 классы – А.Т. Зверев, Е.А. Зверева;

- Основы экологии: Учебник. 9 класс – Н.М.Чернова, В.М.Галушин, В.М.Константинов.

Учебники содержат основные разделы современной экологии: биологическую, сельскохозяйственную, лесохозяйственную и водохозяйственную, промышленную и социальную экологию, а также экологию человека. Проведя анализ данных учебников, изучив школьные программы и проведя наблюдение за работой учителей-предметников мы получили следующие результаты. Помимо того, что практических заданий и так предусмотрено мало (25-20%), так еще они практически не выполняются.

полняются (9-12%).

На рисунке 2 отражены результаты констатирующего этапа эксперимента, проводимого в период с 1 сентября 2013 года по 1 июня 2014 года.

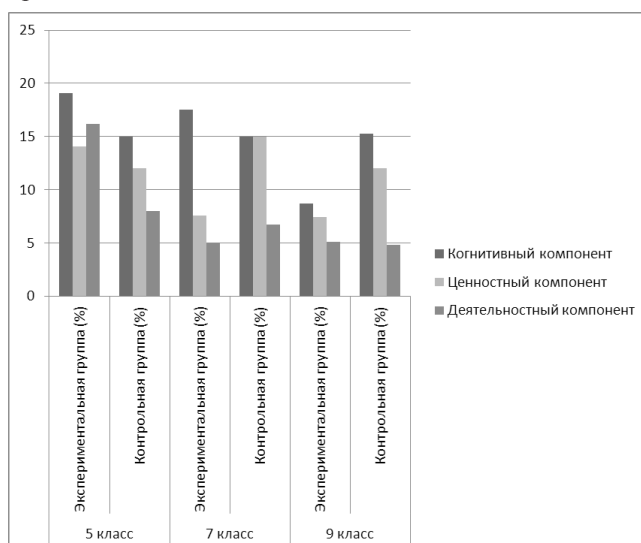


Рисунок 2 - результаты констатирующего этапа эксперимента, проводимого в период с 1 сентября 2013 года по 1 июня 2014 года

Беседуя с учителями-предметниками, мы выяснили, что это связано с большими временными затратами и сложностью организации и проведения практических занятий.

Таблица 2 - Анализ учебной литературы

Класс	5 класс	7 и 9 класс	9 класс
Название учебника	Экология: Учебник для 5-6 классов общеобразовательной школы	Экология: Учебник. 7-9 классы	Основы экологии: Учебник. 9 класс
Автор учебника	Никишов А.И., Кузнецов В.Н., Теплов Д.Л.	Зверев А.Т., Зверева Е.А.	Чернова Н.М., Галушин В.М., Константинов В.М.
Реквизиты	Издательство: Устойчивый мир ISBN: 5931770062 Год: 2010	Издательство: Оникс ISBN: 5-329-00435-7, 5-89382-081-9 Год издания: 2012	Учебник — 11-е изд., испр. — М.: Дрофа, 2007. — 304 с.
	Предусмотрено учебником	Выполняется учителями	Предусмотрено учебником
	Выполняется учителями	Выполняется учителями	Выполняется учителями
Объем теории	100%	78%	100%
Практические задания	25%	9%	20%
Теоретические задания	75%	60%	80%

Таким образом, современная школьная программа формирует лишь один из компонентов экологической культуры – знаниевый, в то время как ценностному и действенному компоненту не уделяется должного внимания.

Результаты исследования показали, что недостаток практических заданий ведет к отсутствию экологических ценностей и действий, и, как следствие, к отсутствию экологической культуры. Именно поэтому мы разработали программу «Экология. Первые шаги», состоящую из 10 циклов.

Тематика циклов: «Велокультура и альтернативные виды транспорта», «Экологичная еда и вегетарианство», «Водосбережение», «Экологичный Новый год», «Вторичная переработка и раздельный сбор отходов», «Цикл без пластика или «Эко-сумки», «Защита леса от пожаров», «Озеленение», «Правовые основы экологии», «Энергоэффективность и энергосбережение».

Четыре составляющих каждого цикла:

1. Учимся и исследуем;

2. Делаем и практикуем;
3. Творим;
4. Оцениваем себя.

Данную программу можно использовать, интегрируя с предметами: экология, биология, природоведение, используя как систему часов по внеурочной работе или как систему классных часов. В программе более 90% уделено практическим заданиям, творческим мероприятиям. Данная программа имеет динамический характер, позволяя наполнить ее содержанием, исходя из учебников, используемых преподавателем, возрастных и индивидуальных особенностей, способностей учеников, экологической ситуации в регионе.

Данную программу мы в 2012-2013 учебном году апробировали на формирующем этапе эксперимента, интегрируя в 7-х и 9-х классах с предметами «Экология» и «Биология», а в 5-х – как систему классных часов. В 2013-2014 учебном году мы реализовывали проект исключительно в рамках внеурочной деятельности.

Ко времени проведения контрольного эксперимента учащиеся экспериментальной группы закончили изучение разработанной нами программы. Учащиеся контрольного класса за это время получали эпизодические знания об экологии.

Об успешности формирования экологической культуры учащихся мы судили по изменениям (в сторону повышения) уровней сформированности экологической культуры. Контрольное обследование проводилось аналогично констатирующему исследованию, по тем же методикам.

В таблицах 3 и 4 представлены результаты контрольного обследования.

Таблица 3 - результаты контрольного обследования

2012/2013 учебный год	5 класс				7 класс				9 класс			
	Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)	
	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ
Компоненты экологической культуры												
Когнитивный компонент	17	89,1	16,9	65	14,6	77,5	15	45	13,2	68,7	13	55,3
Ценностный компонент	8,9	74,1	8,8	32	7,8	70,6	8	15	7,9	71,4	8	22
Деятельностный компонент	7,56	56,2	7	8	6	54	5,5	6,7	4	55,1	3,9	4,8

Примечание: КЭ – констатирующий этап эксперимента; К-ОЭ – контрольно-оценочный этап эксперимента.

На рисунке 3 отражены результаты констатирующего и контрольно-оценочного этапа эксперимента, проводимого в период с 1 сентября 2012 года по 1 июня 2013 года.

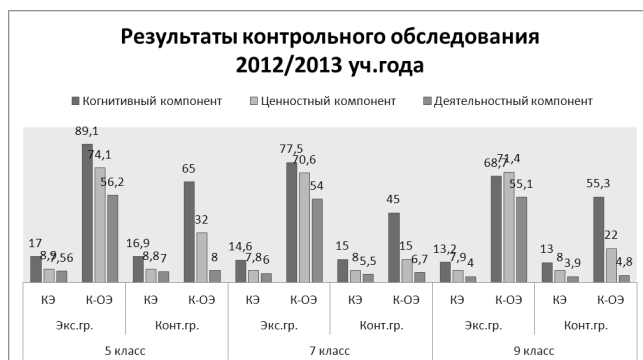


Рисунок 3 - результаты констатирующего и контрольно-оценочного этапа эксперимента, проводимого в период с 1 сентября 2012 года по 1 июня 2013 года

Таблица 4 - результаты контрольного обследования

2013/2014 учебный год	5 класс				7 класс				9 класс			
	Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)	
	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ	КЭ	К-ОЭ
Компоненты экологической культуры												
Когнитивный компонент	19,1	75,1	15	55	17,5	63,5	15	47	8,7	78,7	15,3	45,3
Ценностный компонент	14,1	82,1	12	31	7,6	72,2	15	25	7,4	78,4	12	26
Деятельностный компонент	16,2	56,2	8	8	5	54	6,7	6,7	5,1	45,1	4,8	4,8

Примечание: КЭ – констатирующий этап эксперимента; К-ОЭ – контрольно-оценочный этап эксперимента.

На рисунке 4 отражены результаты констатирующего и контрольно-оценочного этапа эксперимента, проводимого в период с 1 сентября 2013 года по 1 июня 2014 года.

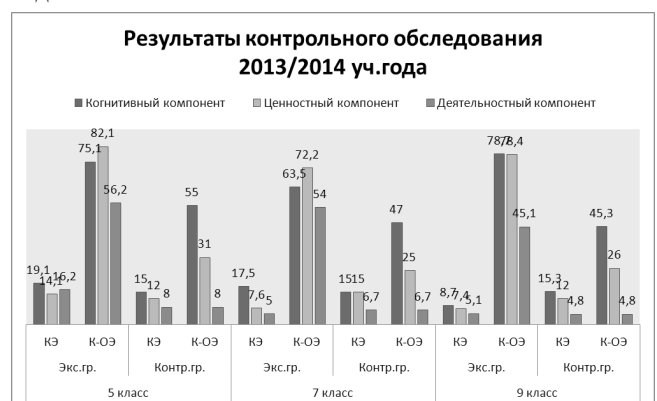


Рисунок 4 - результаты констатирующего и контрольно-оценочного этапа эксперимента, проводимого в период с 1 сентября 2013 года по 1 июня 2014 года

На основе полученных данных мы построили графики, где наглядно показан прогресс в уровне сформированности экологической культуры у школьников экспериментальной группы. Как видно из графиков, результаты опытно-экспериментальной работы показали положительные результаты формирования экологической культуры учащихся среднего звена. Проект прошёл апробацию и имеет большие перспективы, поскольку основан на деятельностном подходе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аттали Ж. На пороге нового тысячелетия: Пер. С англ. - М.: Международные отношения, 2009. - 136 с.
2. Ерофеев Б.В. Экологическое право России: Учебник. - М.: Юрист, 2009. - 624 с.
3. Stapp W.M. The Concept of Environmental Education // The Journal of Environmental Education. 2009. № 1.
4. Мамедов Н.М. Теоретические основы экологического образования // Экологическое образование и устойчивое развитие. - М., 2011. - 157 с.
5. Мокиевская Н. Е., Вьюнова Н. А, Козлова М. В. Проблемы формирования экологической культуры школьников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15).
6. Вьюнова Н.А., Козлова М.В., Формирование экологической культуры учащихся средней школы // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум 2013» (15 февраля - 31 марта 2013 года)

THE RESEARCH ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS AT SECONDARY SCHOOL

© 2014

N.E. Mokievsky, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair

«Pedagogy and Psychology»

N.A. Vyunova, student

M.V. Kozlova, student

Penza State Technological University, Penza (Russia)

Annotation: Environmental pollution, depletion of natural resources and environmental violations relationships in eco-systems have become global problems. That is why the problem of the formation of ecological culture is particularly relevant now.

Keywords: ecological culture, environmental knowledge, environmental values, environmentally-conscious actions.

УДК 37.035.6

ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В НАРОДНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ГИНО БАРАКОВА КАК ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ОСЕТИНСКОЙ ПОЭЗИИ

© 2014

A.P. Gazzaeva, учитель начальных классов

*Государственное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия «Диалог»»,
Владикавказ (Россия)*

Аннотация: В статье отражены роль и место произведений устного народного творчества в этнопедагогике, в воспитании героической личности, в познании эстетического идеала и т.д. Автор описывает богатейшие страницы осетинского фольклора, определяя его значение в национальной культуре, в изучении быта и истории народа, его место в развитии народного искусства и литературы.

Ключевые слова: фольклорные мотивы, устное народное творчество, этнопедагогика, традиции народной поэзии, художественный образ, эстетические идеалы.

Устное народное творчество всегда играло и будет играть важную роль в развитии художественной литературы и культурно-просветительской деятельности. Еще М. Горький подчеркивал, что «наиболее значительные произведения мировой литературы возникли в тех случаях, когда великие писатели опирались на социальный и художественный опыт народа, когда они становились выразителями коренных его интересов. Мильтон и Данте, Мицкевич, Гете и Шиллер, – писал он, – возносились всего выше тогда, когда их окрыляло творчество коллектива, когда они черпали вдохновение из источника народной поэзии, безмерно глубокой, неисчислимо разнообразной, сильной и мудрой. Искусство во власти индивидуума, к творчеству способен только коллектив. Зевса создал народ. Фидий воплотил его в мрамор» [6]. Примерно та же мысль о первичности народного творчества по отношению ко всем другим видам и формам искусства ярко выражена в представлениях многих других выдающихся деятелей литературы. Так, например, она проявляется в изречении М.И. Глинки: «Создает музыку народ, композитор ее только аранжирует». «Залог возрождения в народности» – писал великий русский писатель Л.Н. Толстой. М.М. Пришвин в своих дневниковых записях отмечал: «Любимые мной в русской литературе вещи всегда казались письменной реализацией безграничных запасов устной словесности».

Использование фольклорного сюжета, даже самого прекрасного, еще не обеспечивает успех народного воспитания. Не воспроизведение внешних форм и образов, а глубокое проникновение во внутреннюю сущность народной поэзии, постижение ее духа, освоение общественных и эстетических идеалов народа, принципов отображения действительности и их творческое использование для осмысления жизни и воплощения собственных идей, мыслей и чувств являются целью обработки фольклорного материала и применения традиций народной поэзии. «Характер понимания народного творчества, – отмечает П.Выходцев, – отражает меру понимания художником самого народа, его исторической жизни, его нравов, обычаев, чаяний. Обращение к народному творчеству у настоящего художника всегда вызывается желанием глубже выразить интересы народных масс» [4, с. 18]. А. Горелов верно замечает, что «художественная роль классического и современного

народного творчества сказались прежде всего в том, что оно способствовало и способствует выработке представлений писателя о прекрасном», что «народная эстетика при этом нередко решающим образом влияет на формирование художника, эстетические идеалы народа, нации становятся эстетическими идеалами писателя, вкусы народа определяют вкусы и пристрастия художника» [5, с. 74].

Как своеобразная летопись духовного бытия народа, берет свои истоки из богатейшей сокровищницы устного творчества и осетинская поэзия. Писатели Осетии в народной поэзии видели важнейший источник познания жизни, быта, нравственности, идеалов воспитания молодежи, дум и чаяний трудового народа. В конце 20-х начале 30-х годов в осетинской литературной критике под влиянием идеологии пролеткульта возникло нигилистическое отношение к культурному наследию прошлого. Но публикуется статья В.И. Абаева «Фольклор», в которой автор дает высокую оценку осетинскому фольклору, определяет его значение в национальной культуре, в изучении быта и истории народа, его место в развитии искусства и литературы. «Кто утверждает, что язык наш беден, пусть послушает лучших сказителей, – отмечает В.И. Абаев. – Подобно широкой, полноводной реке, не зная препятствия и обмеления, течет их речь, богатая и могучая; без единого лишнего слова в ней находят краткое и полное воплощение все мысли, картины, события». Отмечая достижения осетинских писателей в использовании идейно-художественных традиций фольклора, В.И. Абаев призывал: «Несметные сокровища фольклора золотоносной рудой стоят перед нашими писателями, и если последние обладают способностями и талантом, то смогут дать нашей литературе много поэтических жемчужин» [1].

Традиция обработки фольклорного материала, при которой поэт не только бережно сохранял идейно-художественное содержание народного произведения, но и обогащал и углублял его, идет от великого осетинского поэта К.Л. Хетагурова. Позже эта традиция свое дальнейшее развитие получила в творчестве лучших поэтов советской Осетии. Известный критик А. Тибилов правильно заметил, какую важную просветительно-педагогическую роль играет обработка фольклорных сюжетов в творчестве К.Л. Хетагурова. «Коста был под-

линным народным поэтом, который глубоко понимал душу народа, его психологию, его думы и настроения, его семейный быт. Он выражал всегда то сокровенное, что волновало народ, выражал его коренные интересы. Одними поэтическими способностями, – указывал критик, – великий Коста не стал бы певцом своего народа. Но он глубоко проник в душу горца, всесторонне изучал его мудрые песни и предания, постигал тайны его языка. Будучи глубоко национальным поэтом, Коста Хетагуров, поднялся до уровня передового мировоззрения своего времени. Он опирался на прогрессивные традиции русской и мировой литературы, но наряду с этим, корни творчества К. Хетагурова глубоко уходили в народную почву и питались из живительного источника осетинской устной поэзии.

Важную роль сыграло устное народное творчество в становлении и развитии осетинской советской поэзии. Передовые поэты советской Осетии (Гино Бараков, Александр Кубалов, Георгий Малиев, Иван Джанаев-Нигер и др.) активно и каждый по-своему, в соответствии с индивидуальными особенностями мастерства и конкретными идейно-художественными задачами, осваивал и перерабатывал богатства народного творчества, рассматривал фольклор как действенное оружие в борьбе за новую жизнь. Они не только использовали материал устной поэзии, но усваивали приемы его обработки, созданные поэтами дооктябрьского периода. И жемчужины народной мудрости – яркие образы, героические характеры, ясность и красота мысли, лаконизм речи входили, как органические элементы в творчество мастеров осетинской литературы.

Обращение к героическим страницам истории, к фольклору стало хорошей традицией в осетинской литературе 20-х годов. Активное использование передовыми писателями этого жанра не было случайным. Поэтов в нем привлекали острые социальные конфликты и драматические ситуации, в которых они видели истоки духовного здоровья нации, героизма и творческой энергии народа. Лучшее доказательство тому – это творчество Гино Баракова. Поэт в жизни народа, в истории его борьбы усматривает преемственность хороших традиций – они обогащаются новыми поколениями, они воспитывают людей в духе героизма, в духе ненависти к рабству, пробуждают в человеке чувство стремления к свободе, чувство национальной и социальной гордости.

Высоко оценил народное творчество Г. Баракова известный осетинский писатель Шамиль Федорович Джигкаев: «Поэтические произведения Г. Баракова характеризуются своеобразным сочетанием традиций народной и индивидуальной поэзии, которые так тесно и органически переплетаются, образуя одну художественно-изобразительную систему, что порой их трудно отличить друг от друга. Он щедро вносит в свои стихотворения и поэмы народные мудрые изречения, образные фразы и выражения, умело пользуется здоровым народным юмором, острой сатирой, подчас переходящей в гневное обличительное выступление врагов народа, против пороков общества, косности. Активно вводит в произведения образы и мотивы из фольклора, но элементы фольклора никогда не кажутся инородным телом на организме произведения, а срастаются с ним, украшая и обогащая прекрасными цветами его художественную ткань [7, с. 33-34]. В этнопедагогическом творчестве осетин большим воспитательным потенциалом и богатством исторического содержания отличается и героическая песня. Народные героические песни, писал Шамиль Федорович, богатые социальным и историческим содержанием, больше, чем другие жанры фольклора, питали живительными соками осетинскую литературу, обогащая ее художественно-изобразительными средствами, образами, идеями [7, с. 41].

По мотивам народной поэзии Г. Бараковым написаны поэмы-кадаги «Азджериты Куцыкк» и «Алагирское сказание», стихотворение «Чермен», рассказы «Красавица

мира» («Бастырасугд»), «Тауче» и др. Фольклорные произведения Г. Баракова отличаются глубокой идейностью и высокой художественностью, герои их наделены лучшими общечеловеческими качествами. В историческом прошлом осетинского народа, в его поэтическом творчестве Г. Баракова привлекает, в основном, героическая борьба народа за человеческие права, за национальную независимость и свободу. Прошлое объясняет настоящее и помогает строить будущее – таков смысл обращения поэта к фольклорному материалу.

Подлинная народность творчества Г. Баракова выражается в изображении жизни народа, его быта, в глубине показа народных характеров. Его герои – простые горцы, но они исполнены чувства достоинства, им присущи благородные порывы к свободе. Опираясь на идейно-художественный опыт фольклора, в «Алагирском сказании» перед нами встает образ самого народа во всем величии его духовных и физических сил. Многие стороны народной жизни отражены в поэме с большой художественной силой и реалистической точностью. В первых частях поэмы автор воспевает щедрость души народной, ее гордую красоту, любовь к прекрасному. В третьей части даются живописные картины родной природы. Воспеваются радость крестьянского труда. В самом труде поэт видит высокую поэзию жизни, которая украшает природу, воспитывает подрастающее поколение и облагораживает человека.

Поэма открывается колыбельной песней. В осетинском фольклоре и литературе этот жанр имеет щедрые традиции. Г. Бараков вкладывает в колыбельную содержание с ярко выраженной социальной направленностью. По представлениям осетина, дом, не посещаемый гостями, лишен счастья, изобилия и уважения людей. Поэтому у осетин есть мудрое изречение: «Гость приходит к настоящему нарту» (Уазæг нæртон лæгмæа цæуы). Этим и руководствуется мудрый старик Малсаг. Когда за аулом появились всадники, он в одной руке держал рог с напитком, символ почестей, уважения к гостю, к человеку, который приходит с миром. А в другой руке держал меч – символ борьбы со злом и насилием. Поэт создает художественно-психологический образ, в которой выразил одну из характерных черт жизни осетина. Г. Бараков дополнил и расширил содержание песни в реалистическом изображении жизни и нравов людей. Но и здесь использовал фольклорный материал. В поэме сталкиваются различные мнения, конфликт обостряется и драматическое действие приобретает напряженность и взволнованность.

Носителями и хранителями устного творчества являлись и являются умудренные жизненным опытом взрослые – и мужчины, и женщины. Но они не только хранили, пишет в своем исследовании Дз.Г. Тменова, но и обогащали содержание устных произведений. Создавая новые произведения, они следовали лучшим образцам творений предков, завещавших любить родную землю, родной аул, быть бесстрашными и справедливыми. Они сознавали, что фольклор открывает душу народа, что легенды и мифы воспитывают в людях лучшие человеческие качества. На Кавказе издревле люди старшего поколения старались привить подрастающим поколениям не только любовь к родным местам, народу, обычаям, обрядам, но и к правильному пониманию значения окружающего мира. При этом старшие старались считаться с возрастными особенностями детей [9, с. 16].

Одной из характерных особенностей осетинских народно-эпических произведений является цельность сюжета, его простота и однолинейность. Такие рамки не отвечали художественному решению творческого замысла Гино Баракова, и он смело осложняет композицию и сюжет поэмы дополнительными элементами и сюжетными линиями. «Изображая жизнь и быт трудового народа, Г. Бараков добивается точного художественного воспроизведения их отдельных сторон, но поэт обладает чувством меры и способностью замечать самое главное, он

никогда не вступает на путь натуралистического описания обыденщины», – пишет Шамиль Джигкаев [7, с. 52]. В «Алагирское сказание» Гино Бараков вводит романтические эпизоды из жизни молодого алдара Матарса и его возлюбленной. Судьба несчастных влюбленных, испытавших всю тяжесть бремени античеловечных нравов и обычаев своего класса, – плод творческой фантазии поэта, но и здесь налицо черты фольклоризма. Интересным представляется и таинственный образ девушки, возлюбленной Матарса. Поэту удалось показать всю глубину ее душевных переживаний, ее плачевную судьбу и горестную жизнь, которая оборвалась трагически. «Ее плач, полный высокого трагизма, вызывает слезу сострадания даже у самых черствых и суровых людей, ему вторит природа – содрогаются горы, рыдают реки и леса («Хъарæгмæ нызгъæлынц хæхтæ, бæстæ азæлы уынгæг»). Плач девушки проникнут пафосом истинной народной поэзии, в конце поэмы он звучит как реквием, его сильные и прекрасные аккорды – это плач над судьбой влюбленных, счастье и любовь которых попораны законами общества».

В центре внимания поэта Гино Баракова была и остается тема исторической судьбы народа, его славных традиций, идей и опыта народного воспитания. Одним из основных мотивов, к которому постоянно обращается поэт – это идея борьбы и героизма, борьбы за свободу личности, за ее национальное, общественное, индивидуальное достоинство, это идея гуманизма и справедливости. В 20-е годы Гино Бараков создает героическую поэму «Аджериты Куыцкк», которая носит ярко выраженные черты фольклоризма. Ш.Ф. Джигкаев верно замечает: «Автор кадага проявляет глубокое проникновение в сущность народной поэзии. В фольклоре, по мнению Гино Баракова, нашли свое отражение жизнь народа, его думы и чаяния, его извечная мечта о свободе и независимости. Поэт свои замыслы черпал из сосуда красоты и мудрости народного творчества, но образы фольклора наполнял плодами своих дум, обогащал опытом великих исторических событий, достижениями лучших традиций осетинской и русской передовой литературы».

Поэма в проблемном и жанровом отношении связана с представлениями осетин о героической личности, об идеальном герое. Здесь налицо народные представления о поборнике справедливости о герое – заступнике. Существует несколько записей песен и преданий о Куцкы. В них Куцкы предстает перед нами доблестным героем, защитником интересов и чести своего народа. Идеи и образы этих песен и преданий не могли не заинтересовать Г. Баракова. На их основе он создал свое эпическое сказание. Типы, созданные народом – «наиболее глубокие и яркие, художественно совершенные» [7, с. 102]. Произведение по своей идейно-художественной направленности близко к народному поэтическому сказанию (кадагу), хотя в нем мы видим проявление яркой личности самобытного художника. Но, так или иначе, поэт черпал образы, мысли и художественно-изобразительные средства в фольклоре родного народа. В прологе поэмы сказитель. Яркими красками поэт создает исторический фон описываемых событий, сочным народным языком говорит о времени, когда народ боролся против произвола алдаров и завоевателей. Народ защищал свою землю и в жестоких сражениях отстоял ее, отстоял и сохранил свою культуру, обычаи, обогащенные идеями борьбы и свободы, мужества и благородства.

Повествование кадага «Аджериты Куыцкк» начинается описанием картин родной природы, чья одухотворенная красота пробуждает в душе человека любовь к родной земле, наполняет ее жаждой жизни, дает ему силу и радость. Образ Бæстырæсугъд (Краса мира) имеет много сходных черт с лучшими женскими образами осетинского фольклора, прежде всего с образом Аколлы из нартовского эпоса. Акола на симде нартов (танец нартов) высмеивает славных героев, находит в каждом из

них недостатки, она требует от нартов мужества и благородства. Акола хочет видеть в человеке борца за свободу народа, за его освобождение от векового рабства. Таким героем оказался только Батрадз. Азгериев Куцкы – главный герой поэмы – с самого начала повествования предстает перед нами гордым юношей, он полон отваги и благородных чувств. Куцкы – живой, реальный персонаж, в его поступках правдиво и увлекательно раскрываются черты, свойственные не только народным героям, но и его индивидуальному характеру. И Бараков стремится так показать героя, чтобы обобщить в нем наиболее существенные, устойчивые черты горца-осетина. Куцкы встретил не своенравную капризницу, как предполагал, а мудрую девушку, которая открыла ему глаза на мир. Ее слова пробудили в нем ненависть к рабству, и он становится мстителем за обиды народа, борцом за его свободу. Герой один взялся за дело, которое под силу только целому коллективу людей, народу. В этой роковой ошибке заключается одна из главных причин его трагедии. С ним в поход отправляется только один старик Асланык, который пытается убедить юношу, что из-за капризов женщины не следует губить свою жизнь. Но Куцкы готов идти на смерть: «Мне хочется доказать, что тот, кого угнетают, восстанет, наконец, свершив возмездие над тем, кто грабил, угнетал, убивал» [3].

В словах героя отражается авторская концепция проблемы исторической роли трудового народа, в них выражена вера в силу и социальную справедливость угнетенных масс. Он полон рыцарского благородства и гордости, не хочет легкой победы, никогда не прибегает к хитрости, к коварству. Все эти качества он унаследовал у лучших героев осетинского народного творчества.

Многие сцены, изображающие походы и сражения героев, напоминают описания аналогичных сцен нартовских сказаний, но поэт, употребив фольклорное выражение, образ, картину, конкретизирует их, расширяет, углубляет, и перед нами предстает развернутая поэтическая картина, отмеченная оригинальностью художественного орнамента, живыми чертами рисунка. Одно из ярких мест поэмы – это сцена встречи отца и сына. Просветленный юноша в лице отца осуждает старшее поколение людей. Они не только стали рабами, не только уронили достоинство великих предков, но и воспитывали его в духе неведения, скрывали от него истину жизни, причины своих бедствий. Здесь сталкиваются два характера, две идеологии. Мещанская, которая характеризуется рабским преклонением перед насилием, низким малодушием перед опасностью, отказом от свободы и достоинства ради сохранения своей жизни и идеология борца, которая выражается в страстном желании свободы, в стремлении к самоотверженной борьбе во имя светлых идеалов народа, во имя независимости и процветания родины. Этой идее посвятил свою жизнь Куцкы, в образе, которого поэт воплотил свой идеал народного героя.

Поэт пишет образ любимого героя яркими красками, смелыми мощными мазками создает впечатляющие поэтические картины. Куцкы, истекая кровью во дворе у девушки, сознает, что проявить свою слабость при родственниках будущей жены по традициям осетин считается позором. От этого сознания в изнуренные ранами тело возвращаются силы. Он поднимается и на верном коне едет в поле, где и умирает. Эта картина, отмеченная драматизмом, примечательна еще и тем, что в ней автор проявил глубокое понимание сущности и значения народных обычаев и традиций, которые в человеке воспитывали чувство благородства и красоты, требовали силу духа, стойкости и выносливости – качества, жизненно необходимые человеку в суровых условиях жизни горцев. Эти качества были школой мужества и нравственного воспитания для молодого осетина. Из авторской трактовки образа героя вытекает идея, которая красной нитью проходит по всему произведению: когда человек борется во имя справедливости, во имя народа, он не

знает усталости, он непобедим. Но как только он становится на путь насилия, его покидают силы и он погибает. Эта идея автора свое подтверждение находит в символической картине в конце кадага. В ней выступают два начала. С одной стороны, ясное солнце освещает своим сиянием умирающего воина, с другой – к нему слетают черные вороны. Здесь солнце, символ всего прекрасного, олицетворяет великий подвиг героя, который предстает в ореоле бессмертной славы. Но он проявил жестокость и бесчеловечность. И вороны, символизирующие смерть и отмщение, бросают тень на светлое лицо героя.

С большой любовью поэт создает впечатляющий образ бедной вдовы-матери по имени Гагат, сыновья которой погибли в грабительских походах алдаров (князей, богачей). Она проникнута чувством ненависти к обществу, отнявшему у нее самое дорогое – жизнь детей. Она говорит Куцыку проникновенные слова, полные народной мудрости, верой в силу народа, в его историческую судьбу. Ее речь изобилует пословицами и поговорками, язык лаконичный, сочный и выразительный. Недаром народное изречение о силе коллектива («Если стадо овец заблудит на дерево, то все плоды с него посыпятся»), взятое автором для эпиграфа произведения, высказано устами этой женщины. По-разному отнеслись люди страны врагов героя к поражению ее войск. Гагат не скрывает своей радости. И радость ее вызвана не только и не столько тем, что ее последний сын не отдал свою жизнь за интересы господ-богачей, угнетающих народы, но и тем, что пришел конец их произволу и насилию. Победа Куцыка над силами эпической Арапыстон – это, по мнению Гагат, справедливое возмездие угнетенного народа, осуществление его идеалов [3].

Таким образом, творчество Гино Баракова – это одна большая эпопея о борьбе человека за свои права, за счастье и свободу людей, это песнь величию народа, тор-

жеству его идеалов, воспитательного потенциала. Гино Бараков проявил умение вскрывать в старых фольклорных образах и сюжетах их основную сущность, видел их непреходящее значение, обладал способностью обогащать эти образы идеями современности, поднимать их на высоту больших социально-исторических обобщений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаев В.И. Избранные труды. – Владикавказ: Ир, 1990. – 401 с.
2. Агапов О.Д. Культура как ресурс развития общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. №2(7). С. 7-10.
3. Бараков Г.Т. О природе стихосложения в осетинском языке. – Орджоникидзе: Ир, 1926.
4. Выходцев П.С. Русская советская поэзия и народное творчество. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 547 с.
5. Горелов А. Писатель и фольклор. – Ленинград: Нева», 1958. – № 11. – 206 с.
6. Горький М. Избранные произведения: в 3-х т. Т.3: Пьесы. Литературные портреты. – М.: Художественная литература, 1972. – 483 с.
7. Джигкаев Ш.Ф. Фольклор и осетинская советская поэзия (1917-1941 гг.). – Орджоникидзе: Ир, 1972. – 365 с.
8. Киреева Г.П. Природа и поэзия: урок внеклассного чтения, 7 класс / Г.П. Киреева // Литература в школе. 2006. – №1. – С. 41-42.
9. Тменова Дз.Г. Детский фольклор осетин: дис. ... канд. фил. наук. – Владикавказ, 2003. – 22 с.
10. Хуриева М.Ю. Становление и развитие идей и опыта семейного воспитания в народной педагогике Северного Кавказа // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2014. № 1. С. 74-77.

FOLKLORE MOTIFS IN FOLK ART GINO BARAKOVA HOW ETHNOPEDAGOGICAL HERITAGE OSSETIA POETRY

© 2014

A.R. Gazzaeva, primary school teacher

State Budget Educational Institution of "Gymnasium" Dialogue", Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The paper describes the role and place of works of folklore in ethnopedagogics, in the education of the heroic individual, in the knowledge of the aesthetic ideal, etc. The author describes the rich page Ossetian folklore, determining its value in the national culture, the study of the life and history of the nation, its place in the development of folk art and literature.

Keywords: folk motifs, folklore, pedagogy and traditions of folk poetry, artistic image, the aesthetic ideals.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПАРАМЕТРОВ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА СОДЕРЖАНИЯ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.В. Глухова, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры
«Менеджмент организации»

Волжский университет им. В.Н. Татищева, Тольятти (Россия)

С.Д. Сыротюк, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Менеджмент организации», докторант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В современных рыночных условиях наиболее важным инструментом, обеспечивающим конкурентные преимущества и динамику роста экономических показателей любой компании, является адаптация персонала к требованиям внешней и внутренней среды. Способность и готовность сотрудников компании искать пути наискорейшего приобретения новых знаний позволяет им быстрее конкурентов обеспечивать эффективное функционирование компании на рынке. Именно те организации, в которых обеспечивается профессиональная подготовка и непрерывное обучение своего персонала, достигают высокого уровня успешности в условиях современного бизнеса. Поэтому, в характерных для современности условиях быстрого изменения внешней среды и устаревания профессиональных знаний, требующихся для адаптации к новым экономическим веяниям, мобильность человеческих ресурсов компании является одним из важнейших факторов ее успеха на рынке. С точки зрения менеджмента успешности российских компаний на внутреннем рынке следует отметить и быструю динамику принципов, на основе которых реализуется управление персоналом. Формируются новые организационные стратегии, эффективность проведения которых опирается на ключевые индикаторы успешности, требующие предварительного проектирования показателей и их мониторинг. Определение контролируемых параметров качества проводимой кадровой политики в организациях и определяет актуальность и выбор темы исследования в этой области. В статье в качестве конкурентоспособной организации рассматривается высшее учебное заведение, в котором внутрифирменное обучение уже существует и реализуется как через педагогическую систему подготовки кадров, так и через курсовую подготовку. Рассмотрены основные подходы к проектированию параметров и определению показателей качества содержания внутрифирменного обучения.

Ключевые слова: качество обучения, внутрифирменное обучение, проектирование содержания обучения, параметры и показатели качества содержания обучения.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, рассматривает развитие образования как основную компоненту повышения экономической безопасности страны [1]. В этой связи информатизация и интеллектуализация знаний приобретают ключевые приоритеты и являются оценочными индикаторами профессиональной пригодности специалистов для повышения конкурентных преимуществ Российской экономики [2, 3].

Процесс интеллектуализации знаний сопровождается порождением творческих коллективов единомышленников, объединяющихся в новаторские организации, активно занимающиеся инновационной и проектной деятельностью, продвигая инновационные идеи во все сферы современной экономики, поддерживая, тем самым, политику государства в плане реализации его решений [4].

Необходимым условием повышения конкурентоспособности предприятий и организаций является высокоэффективная система внутрифирменного обучения (СВФО) персонала. Для того чтобы обеспечить должное качество образования, система внутрифирменного обучения должна быть открытой, динамичной, проектно-ориентированной (реагирующей на изменения среды и запросы потребителя образовательных услуг), восприимчивой к инновациям, управляемой и экономически целесообразной [5]. Коллектив единомышленников, имеющий развитую СВФО можно классифицировать как самообучающуюся систему, поскольку вся деятельность такой организации направлена на постоянное обновление знаний и формирование новых навыков практического приложения знаний в высокотехнологическую среду. В таких коллективах особенно остро стоит вопрос трансферта знаний, как основного связывающего параметра внутри самой организации [6]. Рассмотрим этот аспект более подробно.

Трансферт знаний происходит оптимально, если уровень соответствия человеческого потенциала при продвижении инновации примерно одинаков, у всей команды единомышленников. Тогда обмен знаний и проникновение в новую область знаний выполняется до-

статочно быстро. Значительную роль здесь играет внутрифирменное обучение как инструмент. Посредством, которого можно «выравнивать» знания, посредством постоянной адаптации их объема под требования рынка. В связи с чем, проблема формирования и адаптации системы внутрифирменного обучения персонала к требованиям внешней среды является актуальной для большинства руководителей организаций современного бизнеса.

Основу рабочей модели знаний для системы внутрифирменного обучения в рамках системного подхода должна, с точки зрения авторов, составлять концепция внутрифирменного обучения. Она должна «увязывать» обучение со стратегическими целями организации, иметь механизмы по оценке качества обучения своих сотрудников, включать регламентные зоны ответственности за обучение и внедрение на практике результатов обучения, иметь способы мотивирования персонала на обучение. Целью программы внутрифирменного обучения, в данном случае, является не столько передача знаний, сколько формирование ориентации на изменение индивидуального и группового поведения.

Целенаправленное проектирование содержания СВФО для самообучающихся организаций заключается в том, чтобы определить показатели, при которых обеспечивается достижение планируемых результатов. Для формирования совокупности управляющих воздействий, необходимо знать какие факторы определяют состояние системы, каковы допустимые границы их варьирования, чтобы система работала надежно и устойчиво. Для этого необходимо обосновать факторы, влияющие на процесс и выбрать контролируемые параметры и показатели их оценки [7].

Под фактором в дальнейшем будем понимать существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении.

Под параметром в дальнейшем будем понимать величину, характеризующую какое-либо свойство процесса или явления.

Под показателем будем понимать оцененную соответствующим образом характеристику процесса или явления.

Учёт влияния всех факторов процесса обучения в СВФО приводит к необходимости выявления главных факторов, определяющих состояние дидактической системы, а также диапазонов их изменения. Для этого будем использовать методику факторного анализа. Тогда проектирование содержания СВФО будет сведено к параметрическому моделированию образовательного процесса.

Чтобы математически описать функционирование системы управления, необходимо определить значимые факторы x_i (входные параметры) и неизвестные коэффициенты b_i при них, тогда можно вычислить полином n -й степени. Формализуя задачу, мы хотим в результате проектирования получить продукт с заданными показателями качества: содержание СВФО. Применительно к процессу обучения можно сказать, что если при соблюдении определенного набора психолого-педагогических норм будет достигаться запланированный уровень обученности или сформированности личностных свойств персонала, то такая дидактическая система будет требовать хорошего качества.

Для минимизации различий в получении конечных результатов в образовательных системах в ответ на неконтролируемые факторы (шум), и в то же время предельного увеличения возможности получения гарантируемого результата воспользуемся идеями математической статистики, относящимися к статистическим методам экспериментального планирования [8].

Факторный эксперимент - одно из центральных понятий теории планирования эксперимента, развитой усилиями выдающегося английского ученого Рональда Фишера и его школы [9]. В нашей стране его идеи широко пропагандировались в работах [10], в которых показано, что для описания деятельности системы необходимо найти зависимость, связывающую некоторые показатели работы объекта (например, качество обученности персонала), с исходными факторами. Для нахождения зависимости проводится эксперимент при различных сочетаниях значений (уровней) факторов. Если задаться возможным числом уровней для каждого фактора, то полный перебор всех возможных сочетаний факторов на всех уровнях образуют полный факторный эксперимент (ПФЭ) - один из возможных планов эксперимента.

Г. Тагути, рассматривая методы экспериментального планирования, впервые разделил учитываемые факторы на принципиально основные факторы, оказывающие регулирующее действие на результат, и факторы второстепенные. Поскольку обычно разброс условий велик, Г. Тагути предложил характеризовать производимые изделия устойчивостью технических характеристик. Для оценки влияния факторов на результат он использовал идею отношения сигнал/шум, принятую в электросвязи.

В общем виде, если обозначить значение изучаемого параметра на входе через M , составляющие шума через $x_1, x_2, \dots, x_n$, значение параметра на выходе через y , то y будет функцией M и шума: $y = f(M, x_1, x_2, \dots, x_n)$.

Отношение сигнал/шум в общем виде можно записать следующим образом:

$$\eta = \frac{\left(\frac{\partial f}{\partial M}\right)^2}{\left(\frac{\partial f}{\partial x_1}\right)^2 \cdot \sigma^2 x_1 + \dots + \left(\frac{\partial f}{\partial x_n}\right)^2 \cdot \sigma^2 x_n}.$$

Расчёт устойчивости параметров в соответствии с методами Г. Тагути проводится не сложными трудоемкими и дорогостоящими методами, а новым методом экспериментального планирования с использованием дисперсионного анализа. В процессе экспериментального проектирования значения параметров подбираются таким образом, чтобы сигнал был как можно больше, а шум как можно меньше. Эта идея может быть использо-

вана в педагогическом проектировании [11].

В педагогическом проектировании содержания СВФО для самообучающейся организации эффективное управление качеством должно предполагать использование офлайн-методов, которые должны в большей степени фокусироваться на совершенствовании качества, чем на его оценивании. С помощью офлайн-методов можно определить требования к рабочим характеристикам учебного процесса, устанавливаемых в виде наилучших (идеальных) значений и допустимых отклонений от них. В результате можно сформировать проектную модель СВФО, в которой определен первоначальный набор основных параметров. Тогда, проектирование параметров можно рассматривать как процесс установления номинальных значений параметров процесса, которые снизят чувствительность СВФО к источникам отклонений (к шумам). Это позволяет снизить неустойчивость функционирования посредством уменьшения влияния источников отклонений.

Для постановки задачи планирования эксперимента при построении математической модели требуется количественная формулировка цели, которая выражается в количественно определенном параметре оптимизации, который назовем функцией цели, критерием эффективности, критерием оптимальности. Для сложного объекта исследования, каким является педагогическая система СВФО, цель это то, что еще не достигнуто, больше того, нельзя быть абсолютно уверенным, что её можно достичь на конкретном объекте исследования, так как её количественная характеристика имеет статистическую природу. Кроме того, параметр оптимизации должен быть определен операционно, то есть должен быть известен способ его измерения для любого состояния объекта.

Основные требования к параметрам оптимизации следующие [11]:

- измеримость и отражаемость эффективности объекта исследования;
- параметр должен быть количественным, однозначным и статистически значимым;
- параметр должен быть простым, с понятным смыслом.

Тщательное, объективное и не предубежденное изучение педагогических ситуаций в условиях самообучающейся организации - необходимое условие правильного выбора параметра оптимизации, залог успешного проектирования СВФО. В качестве параметров оптимизации в педагогическом процессе обычно берется уровень сформированности компетенций, где под компетенцией понимается наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования) <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm>
2. Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» (с изменениями и дополнениями)
3. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике». [Электронный ресурс]. Источник: <http://www.kremlin.ru/news/15232>
4. Глухова, Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы //Л.В. Глухова //Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. Тольятти.: № 9, 2009, С. 14-22
5. Сыротюк, С.Д. Оценка эффективности мероприятий по обучению персонала в рамках внедрения системы менеджмента качества. Вектор науки ТГУ. №1 (19),

2012. – С. 210-216.

6. Глухова, Л.В. Развитие конвергентных процессов в агентских институциональных формах / Л.В. Глухова, А.Д. Немцев // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2011. № 4. С. 68-71

7. Сыротюк С.Д. Методика оценки затрат на трансформацию знания персонала в самообучающихся системах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 3 (14). С. 61-67.

8. Taguchi G. On-Line Quality Control During

Production.-Tokyo, Japan: Japanese Standards Association, 1981

9. Fisher R. A. The Design of Experiments, Oliver and Boyd, Edinburgh, 1935.-399 p.

10. Адлер, Ю.П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий/ Ю.П. Адлер, Е.В. Маркова, Ю.В. Грановский. – М.: Наука, 1976.-279 с.

11. Чернова, Ю.К. Математическое моделирование образовательных процессов. Монография / Ю.К. Чернова, В.В. Щипанов, С.А. Крылова.-Тольятти.: Изд-во ТГУ, 2005.-100 с.

THE DESIGN PARAMETERS AND THE IDENTIFICATION OF INDICATORS OF THE QUALITY OF THE CONTENT IN-HOUSE TRAINING

© 2014

L.V. Gluhova, doctor of economic sciences, professor, professor of “Organization Management”
Volga University V.N. Tatishcheva, Togliatti (Russia)

S.D. Syrotyuk, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral candidate
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: In current market conditions, the most important tool for ensuring competitive advantage and growth dynamics of the economic performance of any company is the adaptation of personnel to the requirements of the external and internal environment. The ability and willingness of employees to seek speedy acquisition of new knowledge allows them faster than the competition to ensure the effective functioning of the company in the market. It is those organizations that are supporting vocational training and continuous training of its staff, achieved a high level of success in modern business. Therefore, characteristic for the present conditions of rapid changes in the external environment and the aging of professional knowledge required for adaptation to new economic trends, mobility of human resources is one of the most important factors in its success on the market. From the point of view of management, the success of Russian companies on the domestic market, it should be noted and fast dynamics principles, on the basis of which is implemented by the management staff. The formation of new organizational strategies, the effectiveness of which is based on the key indicators of success, requiring the preliminary design of indicators and their monitoring. Definition of parameters of quality of the HR policies in organizations and determine the relevance and the choice of research topics in this area. The article as a competitive organization is considered higher educational institution, in which in-house training already exists and is implemented through teacher training system, and through the course of training. Main approaches to the design parameters and the measurement of the quality of the content of internal training.

Keywords: quality education, corporate training, design of learning content, parameters, and indicators of quality of learning content.

УДК 37.018

ДИНАМИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

© 2014

О.У. Гогицаева, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры
педагогики и психологии (межфак)

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ, (Россия)

Аннотация: Существование межличностных отношений внутри различных форм общественных отношений есть реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия. Особенности межличностных отношений являются решающим фактором, обуславливающим формирование и развитие как неповторимости социально-психологического климата в группе, так и траектории становления и формирования основных психолого-педагогических феноменов, характеризующих способы взаимодействия и взаимовлияния в ней.

Ключевые слова: межличностные отношения, подростки, самооценка, социальный статус, взаимодействие, воспитание.

Межличностные отношения – это реальность человеческой жизнедеятельности. Межличностных отношений являются решающим фактором, обуславливающим формирование и развитие неповторимости социально-психологического климата в группе и траектории становления основных психолого-педагогических феноменов, характеризующих способы взаимодействия и взаимовлияния в ней [3].

Проблему межличностных отношений освещали в своих работах Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский и многие другие ученые.

В социально-психологической литературе высказываются различные точки зрения на вопрос о том, где «расположены» межличностные отношения, прежде всего относительно системы общественных отношений. Иногда их рассматривают в одном ряду с общественными отношениями, в основании их, или, напротив, на самом верхнем уровне [4], в других случаях — как отражение в сознании общественных отношений [5] и т.д.

Г.М. Андреева пишет: «Нам представляется ..., что природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений, не вне их (будь то «ниже», «выше», «сбоку» или как-либо еще). Схематически это можно представить как сечение особой плоскостью системы общественных отношений: то, что обнаруживается в этом «сечении» экономических, социальных, политических и иных разновидностей общественных отношений, и есть межличностные отношения.

Отношения межличностные — объективно проявляющиеся взаимосвязи людей, отраженные в содержании и направленности реального их взаимодействия и общения и порождающие субъективное видение своей позиции и положения других, что, в свою очередь, «задает» определенный характер межличностных взаимосвязей, прежде всего, в рамках совместной деятельности [1]. Межличностные отношения, с одной стороны, опреде-

ляют психологические особенности, степень интенсивности и «знаковую» направленность целого комплекса установок, диспозиций, ценностных ориентаций, социальных стереотипов, нормативных предписаний, которые реализуются в условиях прямого контактного и опосредствованного взаимодействия людей, а с другой — выступают в качестве той стимульной определяюще-отправной платформы, которая и формирует именно этот, а не какой-то иной характер и выраженность этих социально-психологических феноменов, эффектов межличностного восприятия и личностных диспозиций в конкретной группе и при этом в конкретных условиях совместной деятельности и общения. Другими словами, однозначно продемонстрировано (это четко показано в бесчисленных экспериментальных исследованиях), что специфика межличностных отношений в любой человеческой общности выступает в качестве своеобразного последствия и функции таких показателей, как содержание, задачи и цели совместной деятельности и уровень социально-психологического развития данного сообщества. Цель нашего исследования — изучение динамики межличностных отношений подростков.

В то же время особенности межличностных отношений одновременно являются решающим фактором, обуславливающим формирование и развитие как неповторимости социально-психологического климата в группе, так и траектории формирования основных социально-психологических феноменов, характеризующих способы взаимодействия и взаимовлияния в ней (ценностно-ориентационное единство, действенная групповая эмоциональная идентификация, атрибуция ответственности за успехи и неудачи, референтность, самоопределение личности в группе, мотивационное ядро выбора и т. д.) [2].

Отношения между людьми можно рассматривать в двух смыслах:

- 1) отношения — есть связь между людьми,
- 2) отношения — есть оценка одним человеком другого (но при этом оценка не всегда имеет место). Следовательно, можно говорить об общественных отношениях и межличностных. В общественные отношения вступают представители очень больших сообществ (экономические, политические, правовые отношения), они абстрагируются от конкретных людей, т.е. обезличены или депсихологизированы [5].

Межличностные отношения всегда вплетены в сеть общественных отношений, но в связи и оценки вступают люди и общности как психологические субъекты. Межличностные отношения трудно дифференцировать от общественных отношений, носителями которых являются лидеры, которые выступают и как представители больших сообществ, государств и как психологические субъекты.

Межличностные отношения характеризуются:

- субъективным переживанием взаимосвязи и взаимными оценками психических субъектов, занимающих активную позицию,
- системой установок, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга, отношений человека к окружающим людям,
- психической активностью субъектов к определенному типу взаимодействия друг с другом [6].

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшая специфическая черта — эмоциональная основа. Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического «климата» группы. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. В психолого-педагогической литературе различаются три вида, или уровня эмоциональных проявлений личности: аффекты, эмоции и чувства. Эмоциональная основа межличностных отношений

включает все виды этих эмоциональных проявлений.

Однако в социальной психологии обычно характеризуются именно третий компонент этой схемы — чувства, причем термин употребляется не в самом строгом смысле. Естественно, что «набор» этих чувств безграничен. Однако все их можно свести в две большие группы:

1) конъюнктивные — сюда относятся разного рода сближающие людей, объединяющие их чувства. В каждом случае такого отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, к совместным действиям и т.д.;

2) дизъюнктивные чувства — сюда относятся разъединяющие людей

чувства, когда другая сторона выступает как неприемлемая, может быть даже как фрустрирующий объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству и т.д. Интенсивность того и другого родов чувств может быть весьма различной. Конкретный уровень их развития, естественно, не может быть безразличным для деятельности групп.

Вместе с тем анализ лишь этих межличностных отношений не может считаться достаточным для характеристики группы: практически отношения между людьми не складываются лишь на основе непосредственных эмоциональных контактов. Сама деятельность задает и другой ряд отношений, опосредованных ею. Поэтому-то и является чрезвычайно важной и трудной задачей социальной психологии одновременный анализ двух рядов отношений в группе: как межличностных, так и опосредованных совместной деятельностью, т.е. в конечном счете стоящих за ними общественных отношений.

Все это ставит очень остро вопрос о методических средствах такого анализа. Традиционная социальная психология обращала преимущественно свое внимание на межличностные отношения, поэтому относительно их изучения значительно раньше и полнее был разработан арсенал методических средств. Главным из таких средств является широко известный в социальной психологии метод социометрии, предложенный американским исследователем Дж. Морено [1], для которого она есть приложение к его особой теоретической позиции. Хотя несостоятельность этой концепции давно подвергнута критике, методика, разработанная в рамках этой теоретической схемы, оказалась весьма популярной.

Существуют две формы управления межличностными отношениями:

1) помочь людям в других увидеть что-то хорошее, если человек хочет сблизиться,

2) сделать субъективные переживания незначимыми.

При всей универсальности теории справедливости и ее практической значимости в целом ряде специфических межличностных отношений, таких как любовь и дружба, присутствуют не менее значимые переменные, относящиеся к другой части понятийной схемы межличностных отношений и характеризующих положение индивида в группе

Экспериментальное исследование позволило изучить структуру межличностных отношений в подростковой группе и выявить социальный статус членов этой группы. В эксперименте участвовали подростки в количестве 24 человек (11 девочек и 13 мальчиков), одной из школ г. Владикавказ.

Методики, которые мы использовали при проведении исследования:

1. Методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартлэнда, позволяющая получить характеристики «Я».

2. Социометрическая методика, которая позволяет определить положение испытуемого в системе межличностных отношений в группе, к которой он принадлежит.

В результате проведенного социометрического исследования школьного коллектива, был выявлен эмоциональный лидер, ею стала девочка, которой принад-

лежит наибольшее количество выборов. Она является звездой, получившей выборы почти половины класса, причем отмечаем положительные выборы двух высокостатусных учеников из шести.

Предпочитаемыми или высокостатусными являются 5 человек. Пренебрегаемыми являются 7 учеников, у них есть положительные выборы, но их мало (1-2 выбора), они получили значительно больше отвержений со стороны других членов своей группы (от 3 до 8). Можно сказать, что эмоционально они мало привлекательны для членов группы. Отверженные члены класса - 4. Они не имеют положительных выборов, а лишь разное количество отвержений, что и определяет условную силу их социальной отверженности. Не получившие ни одного выбора, изолированные - 5 человек, они, как бы не существуют для группы: у них отсутствуют как выборы, так и отвержения. Их нет в эмоциональном реестре группы ни на уровне чувств, ни на уровне определенно-го отношения.

Исследование образа Я с помощью методики «Кто Я?» показало, что с низким статусом - 4 человека (0-2 балла), с ниже среднего - 7 человек (3 балла), средним - 8 человек (4-5 баллов), с высоким - 5 человек (6-7 баллов).

Анализируя полученные данные, можно отметить наличие низкого субъективного статуса у четырех подростков. Они предлагали при описании себя нейтральные, социально-демографические характеристики и отрицательные характеристики, такие, как злой, коварный, злопамятный, жадный, вредный, капризный, наглая, что, возможно, свидетельствует о том, что эти подростки, являясь (согласно социометрическому исследованию) пренебрегаемыми, отвергаемыми и изолированными, получая большее количество отрицательных выборов, чем положительных, принимают негативные оценки членов группы и проявляют негативизм в отношении группы-членства. Среди положительных качеств были: спокойная, верная в дружбе, красивая, сообразительная.

Индекс субъективного социального статуса ниже среднего получили подростки (семь человек), которые являются в основном изолированные члены группы, эмоционально незначимые для членов группы, а также отвергаемые и пренебрегаемые, набравшие большее количество отрицательных выборов, чем положительных. В своих характеристиках они указывали на нейтральные качества - нормальный, обычный и социально-демографические - дочь, брат, сестра, ученик, спортсмен и др. Среди отрицательных - «пофигистка», наглая, неспортивная, среди положительных - верная в дружбе, общительный, компанейская, «супер-гёрл», милая.

Подростки, набравшие по 4-5 баллов (8 человек), при описании Я-образа использовали больше положительных качеств - отзывчивый, трудолюбивый, умный, красивый, общительный, дружный, а также социальные характеристики - гимнастка, гитарист, школьница, сестра, сын, дядя, брат и др. Эти подростки являются высокостатусными, набравшими большее количество положительных выборов, чем отрицательных, и являющихся «звездами» группы, но среди них есть и пренебрегаемые, которые получили и отрицательные выборы: один отвергаемый подросток и трое пренебрегаемых характеризуются игнорированием неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе.

Высокий субъективный социальный статус получили подростки (5 человек), которые характеризовали себя, используя положительные качества - добрая, скромный, трудолюбивый, веселая, умный, красивая, общительная, продвинутой, дружелюбная, хороший друг, ответственный, целеустремленный, и социальные характеристики - дочь, спортсменка, школьник, брат, девушка. В своих описаниях они практически не использовали отрицательные характеристики (вредная, неусидчивая, каприз-

ная). Эти ребята являются в основном высокостатусными членами группы, они правильно соотносят свои возможности и способности, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи, стараются ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. В эту же группу входит и лидер.

Таким образом, мы можем отметить, так как общение со сверстниками является ведущей деятельностью подросткового возраста и сверстники оказываются значимыми фигурами при формировании Я-образа подростка, то субъективный статус подростка определяется отношением группы к нему, количеством отвержений или предпочтений. Низкостатусные подростки принимают негативное отношение группы к себе, и строят свой Я-образ, исходя из оценки его членами группы.

Исследование показало, что в группе существуют учащиеся, принимающие на себя львиную долю отвержений. У группы за некоторое продолжительное время ее существования выработалась устойчивая склонность решать многие возникающие в группе ситуации за их счет. Около половины группы обладают низким и ниже среднего уровнем субъективного социального статуса, что может свидетельствовать о развитии комплекса неполноценности, устойчивой неуверенности в себе, отказа от инициативы, безразличия, самообвинения и тревожности. Такие подростки, как правило, не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

Подросток с низким социометрическим статусом сталкивается с противодействиями сверстников, отвергающих его претензии, озлобляется, проявляет подозрительность, мнительность или нарочитое высокомерие, агрессию и утрачивает необходимые межличностные контакты, попадая в категорию «изгоев» и «отверженных», что сказывается на его Я-образе.

Проведенное нами исследование подтверждает влияние особенностей самооценки подростка на его социально-психологический статус в классе: чем критичнее к себе подросток, тем выше его положительный социометрический статус; чем выше самооценка и чем выше уровень притязаний, тем ниже положительный социометрический статус или выше отрицательный статус в зависимости от поведенческих особенностей человека, проявляющихся по отношению к группе: склонные к рациональному конформизму попадают в группу «пренебрегаемых», склонные к неконформизму - в группу «отвергаемых». Причину подобной зависимости некоторые авторы находят в росте критичности к себе подростков. При этом они указывают на то, что неправильное осознание подростков своего положения в коллективе нередко является одной из главных причин возникновения конфликтных ситуаций.

Отклонение в адекватности осознания подростком своего положения в коллективе как в сторону переоценки, так и в сторону недооценки может привести к нежелательным результатам. Если, например, ученик переоценивает свое положение, то он, как правило, отрицательно относится к товарищам, проявляя пренебрежение, недооценка же приводит к возникновению у подростка неуверенности, отчужденности.

Неадекватность в осознании своего статуса, характерная крайним статусным категориям, имеет много психологических объяснений. Общая причина - защита от тревожной информации, которая характерна и тем, и другим. Но если низкостатусные не хотят осознавать того, о чем они и так давно догадываются, то высокостатусные «больны» страхом не соответствовать ожиданиям окружающих, что также заставляет их закрываться от объективной информации. Кроме того, сам низкий статус некоторых членов группы может быть связан с тем, что у них очень слабо развита социальная рефлексия, способность отслеживать и осознавать особенности социальных отношений. Естественно, что и осознание собственного статуса для них - большая проблема.

В исследуемой группе мы выявили выраженность эмоционально отрицательного фона и соответственно большое количество отвержений среди подростков, что сопровождается отрицательными характеристиками в образе Я, которые формируются под влиянием мнения группы.

Отсюда следует, что социальный статус подростка определяется структурой межличностных отношений в подростковой группе и отношением к нему группы.

Для развития коммуникативных навыков подростков необходимо, на наш взгляд, проведение тренинга по повышению социальной компетентности, приобретению коммуникативных умений и навыков, повышению уверенности в себе, выработке позитивной самооценки, обучению регуляции собственным поведением и эмоциями и переструктурированию системы отвержений и предпочтений в группе в позитивную сторону.

DYNAMICS OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS TEENAGERS

© 2014

O.U. Gogitsaeva, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of psychology and pedagogy (mezhfak)
North Ossetian State University. K.L.Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The existence of interpersonal relationships within the various forms of social relations is the realization of impersonal relations in the activities of specific individuals in acts of communication and interaction. Features of interpersonal relationships are crucial factor determining the formation and development as a unique social and psychological climate in the group, and the trajectory of the formation and the formation of the basic psycho-pedagogical phenomena that characterize the ways of communication and interaction in it.

Keywords: interpersonal relationships, teenagers, self-esteem, social status, interaction, education.

УДК 37.014.21 + 37.014.525

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕРСКОЙ ОБЛАСТИ

© 2014

Н.Г. Губаева, аспирант кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье раскрывается деятельность просветительных и благотворительных обществ, меценатов Терской области рубежа XIX – XX вв. в рассматриваемый нами период на территории Северного Кавказа и, в частности, Терской области возникает целый ряд обществ: культурно-просветительских, благотворительных, конфессиональных и других. Важную роль многие из этих общества отводили делу просвещения населения, в том числе и горцев, помощи нуждающимся ученикам, распространению грамотности, повышению культурного уровня горожан.

Ключевые слова: история педагогики, неправительственные организации, просветительно-педагогическая деятельность, культурно-просветительские учреждения.

Современная социально-культурная ситуация характеризуется утратой многих преемственных связей и традиций, сложившихся в отечественной культуре и как следствие – деформацией, а подчас и разрушением культурной среды. В условиях, проводимых в наше время социально-экономических реформ, в том числе и в системе образования, постоянного недофинансирования образовательных и культурных учреждений различного типа очень важно изучить имеющийся в дореволюционной России опыт работы благотворительных и общественных организаций, меценатов.

Деятельность просветительных и благотворительных обществ, меценатов рубежа XIX – XX вв. изложена в литературе историко-культурной, педагогической, социологической, философской и искусствоведческой направленности: по общим и специальным вопросам культурологии и социальной педагогики (Б.А. Алборов, Л.Н. Боева, В.П. Вахтеров, Н.С. Злобин, М.С. Каган, С. Кокеев, С.Т. Махлина, Я.М. Неверов В.Н. Орлов, Э.В. Соколов, В.И. Толстых, В.А. Щученко, Е.М. Яременко и др.) по проблемам этнического аспекта культуры и региональной культурной политики (Т.Ф. Аристов, Л. Беседина, А.П. Марков, А.С. Мыльников, О.В. Немиров, В.В. Селиванов, Г.П. Федотов, Н.В. Юхнева и др.); работы представителей общественно-педагогической мысли Осетии (Г. Баев, А. Гассиев, Г. Дзасохов, И. Кануков,

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2002. С. 512.
2. Гогицаева О.У. Проблема толерантных взаимоотношений в школе// Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия» посвященной 100-летию К.Г. Гаккаеву. Владикавказ. Изд-во СОГУ 2013. – С. 279-281.
3. Гогицаева О.У. Кочисов В.К. Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка // Вектор науки ТГУ. №4 (15). 2013. стр.101-104
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорыша В.М. Межличностное общение: Учеб для вузов. СПб, 2002.- С.544.
5. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. – СПб., 2004. – С. 398-399.
6. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М., 1995. – С. 544.

К. Хетагуров, Г. Цаглов и др.); исследования в области истории развития народного образования на Северном Кавказе (С.А. Айларова, А.Ю. Белогуров, А.Я. Габеев, Л.С. Гатагов, Г.Ш. Каймаразов З.В. Канукова, М.В. Краснов, Л.С. Макоева, М.С. Тотоев, Е.Е. Хатаев, С.Р. Чеджемов и др.).

Вместе с тем целесообразным представляется и проведение исторической аналогии между современной ситуацией и периодом конца XIX – начала XX вв., характеризовавшимся многообразием форм социально-культурной деятельности, необыкновенной духовной атмосферой того времени, создаваемой культурной средой на территории Терской области. Правительству нужны были образованные кадры из местных национальностей, которые, как отмечает Л.С. Макоева, могли служить его опорой на местах в проведении самодержавной политики, сама жизнь диктовала необходимость получения образования: экономически бурно развивающийся край нуждался в грамотных людях. Направление этой политики особенно четко прослеживается в северокавказских городах [11, с. 64].

Вторая половина XIX века на Северном Кавказе и, в частности, в Терской области – время небывалой общественной активности, роста отечественной культуры, как в центре, так и на периферии, становления и развития системы народного образования. В этот период, пи-

шет З.В. Канукова, на обозначенном пространстве действовали многочисленные неправительственные добровольные общества, деятельность которых имела, прежде всего, культурно-просветительскую направленность. Личное участие меценатов, их способности и энергия, благородные идеи бескорыстного служения общественным интересам определяли духовно-нравственное развитие общества [8, с. 116]. Создаваемые в городах Северного Кавказа во второй половине XIX – начала XX века благотворительные, культурно-просветительные, национально-конфессиональные и другие добровольные организации и общества, по мнению С.Р. Чеджемова, служили подтверждением необходимости внесения новых элементов в городскую общественную культурную среду. Участниками данного процесса были не только состоятельные люди, отчисляющие денежные взносы в фонд обществ, но и многочисленная интеллигенция [8, с. 36-44].

Глубокий историко-педагогический анализ исследований перечисленных ученых позволяет утверждать, что присоединение Терской области к России, политика российского правительства в области образования, просветительно-миссионерская роль представителей российской интеллигенции способствовали зарождению горских, светских школ, школ при военных гарнизонах, гимназий и т.д., прогрессивной педагогической мысли, горской интеллигенции, испытывшей на себе влияние русской и мировой культур. По справедливому замечанию С.Р. Чеджемова, несмотря на небольшие отчисления российского правительства на содержание школ Северного Кавказа, благодаря общественным, благотворительным организациям и меценатству представителей российской, а затем и горской интеллигенции, развитие школьной сети, особенно в пореформенный период шло быстрыми темпами [8, с. 36-44]. Местная интеллигенция вела активную деятельность по приобщению к городской культуре простых людей, особенно молодежи: открывала воскресные школы, учреждала различные просветительские общества, ставила любительские спектакли и т.п. благодаря чему возросли духовные и эстетические потребности горожан.

Горские школы, отмечает в своем исследовании Л.С. Гагагова, имели сословный характер, а отдельные случаи зачисления в них детей горской бедноты положения не меняли. В окружных школах обучались и горцы, и дети русских военных, и гражданских чиновников, в них могли также учиться мальчики из всех других свободных сословий, независимо от вероисповедания [6, с. 49]. В окружных школах обучение шло на русском языке с изучением в них русской грамматики, географии, истории, арифметики, алгебры, геометрии, чистописания, рисования, а также Закон Божий для православных, Мусульманский Закон для мусульман. Окончившие окружную школу могли поступать в четвертые классы кавказских гимназий. Обучение в школах было платным. Горские школы сыграли положительную роль в деле культурного сближения северокавказских народов с великим русским народом. Через них царское правительство более последовательно проводило политику обрусения кавказского юношества из привилегированных сословий [10, с. 68-77].

В формировании системы народного образования активное участие принимали христианские православные общества. Начало этому процессу положили «Осетинская духовная комиссия», сформированная в 1745 г., а с 1885 г. процесс продолжило «Общество восстановления православного христианства на Кавказе», имевшее к концу века сеть церковно-приходских школ, а также вечерних и воскресных курсов для образования горских жителей.

Особое внимание уделялось обществом повышению квалификации преподавательского состава. От учителей требовалось в конце каждого учебного года представление педагогических и этнографических сочинений, цель

которых заключалась в том, чтобы «развивать в учителях интерес к серьезным умственным работам».

Совместная скоординированная деятельность «Общества восстановления православного христианства» и учебного округа способствовала динамичному развитию начального образования в Кавказском наместничестве. Данное общество, действовавшее среди христианского населения, пользовалось умело разработанной системой методов, благодаря чему продолжало добиваться успехов и с каждым годом расширяло свою школьную деятельность.

В большинстве районов Терской области до начала 60-х годов функционировали мектебе и медресе. Примечательные школы, которые были почти в каждом селе, по мнению Л. Бесединой, успешно поддерживали и распространяли ислам. Ни по содержанию учебно-воспитательной деятельности, ни по методике обучения, в которой господствовала зубрежка, эти учебные заведения не были привлекательны. Однако, как пишет Г.Ш. Каймарзов, только односторонняя негативная их оценка в истории просвещения горских народов, имевшая место в недалеком прошлом, необоснованно недостаточно объективна, так как наряду с отрицательными сторонами их деятельности, они содействовали распространению знаний, грамотности среди горцев, пробуждению у них интереса к учению [7, с. 104]. Подтверждением недопустимости однозначной негативной оценки их роли в истории просвещения народов Кавказа является тот факт, что отдельные выпускники мусульманских школ впоследствии стали видными прогрессивными деятелями просвещения и культуры. Однако итоги деятельности многочисленных исламских благотворительных обществ в сфере поддержки образования были гораздо скромнее.

К началу XX века национальная система образования в Терской области представляла разветвленную сеть образовательных учреждений различного типа; создание в регионе центров дополнительного образования – театров, музеев, библиотек, наличие местной печати и т.д. вызвало волну благотворительности как среди российской, так и местной интеллигенции. Благотворительные и общественные организации, попечительские советы представляли собой источники мощного финансового влияния в национальную образовательную систему региона, внесли определенный вклад в формирование учебно-методической базы образовательных учреждений, назначаемые ими стипендии, были хорошим подспорьем для талантливой горской молодежи из небогатых или малоимущих семей. Политика российского правительства, вклад ее интеллигенции и благотворительных и общественных организаций Терской области способствовали становлению и развитию национальной системы образования в регионе, зарождению и формированию нового класса – горской интеллигенции. Культурная среда становилась интегрирующим элементом городского организма.

Театральная и музыкальная жизнь северокавказских городов начиналась с любительских выставок и вечеров, проводимых чаще всего с благотворительной целью. Любители театральных обществ, способствовали становлению профессиональных театров, приобщаясь к российской и мировой театральной культуре. Национальные общества выделялись в городской культуре Терской области. Данные организации открывались армянскими, греческими, еврейскими, ингушскими, кабардинскими и многими другими национальными общинами городов. Эти общества преследовали одинаковые цели: «Изучать преимущественно национальную литературу, музыку, драму, искусство и популярность их», устраивать спектакли по пьесам национальных и русских авторов в благотворительных целях, для оказания помощи учащейся молодежи, а также общегородских нужд [2, с. 270-282].

Одним из социально-культурных и экономических

элементов городской культурной жизни являлись профессионально-благотворительные общества. Эти общества выполняли немаловажную роль в развитии производственных отраслей, защите социальных и экономических прав, культурном росте: давали возможность получения образования «малоимущим», приобщения к культурным достижениям других народов, проведения организованного досуга.

Свой вклад внесли в развитие образования и военные. Активной общественной деятельностью занимались офицеры, войсковые части участвовали во всех городских праздничных мероприятиях. Офицеры старой России в своей массе были носителями культуры, передовых идей. Многие из них регулярно читали для населения лекции на различные темы.

Многие генералы и офицеры были попечителями городских учебных заведений, регулярно делая пожертвования на нужды учащихся, работали в культурно-просветительных обществах. Жены офицеров также проявляли активность, особенно в области благотворительности. Так, Владикавказское благотворительное общество, основанное в 1880 году, возглавляли только женщины, жены начальников Терской области или других старших военных чинов.

В заключении следует отметить, что методология подхода к определению роли неправительственных общественных организаций Терской области в российском цивилизационном процессе в пореформенный период, как представляется, не может строиться в рамках «дисциплинарной» логики с заданным концептуальным аппаратом, объяснительными схемами и теоретическими посылами. Здесь необходимы: анализ просветительско-педагогической деятельности неправительственных организаций Терской области в общем контексте исторического процесса и политической практики, теоретическое осмысление того, как конструируется «образ» Северного Кавказа в общественном сознании и научных дискурсах и эксплицитное представление собственной позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алборов Б.А. Из истории осетинского тетра. ОРФ

Северо-Осетинского НИИ. Ф. 19 (литература.) Оп. 1. Д.92. Л.4.

2. Аристова Т.Ф. Развитие народного просвещения // Культура и быт народов Северного Кавказа. – М.: Наука. 1968. – С. 270-282.

4. Беседина Л. «Фортпост на Юге России» // Северная Осетия. 3 октября, 2003. №186.

5. Габеев А.Я. Основные этапы развития народного образования в Осетии (1740-1917 гг.) // Материалы по истории осетинского народа. – Орджоникидзе. 1942. – С. 10-18.

6. Гатагова Л.С. Правительственная политика и народное образование на Кавказе в XIX в. – М.: Наука, 1993. – 228 с.

7. Каймаразов Г.Ш. Просвещение в дореволюционном Дагестане. Махачкала: Дагучпедгиз, 1989. – 326 с.

8. Канукова З.В. Старый Владикавказ // Историко-этнологическое исследование. – Владикавказ, 2002. – 342 с.

9. Кокиев С. Записки о быте осетин. Сборник материалов, издаваемых при Дашковском этнографическом музее. Вып.1. – М., 1887. – С. 23-29.

10. Краснов М.В. Историческая записка о Ставропольской гимназии. Ставрополь, 1913. – С. 68-77.

11. Макоева Л.С. Развитие системы образовательных учреждений города Владикавказа (XIX-XX вв.). – М.: ИТОП РАО, 2002. – 284 с.

12. Неверов Я.М. Еще раз об образовании кавказских горцев // Кавказ, 1859. – №39.

83. Отчет Правления благотворительного общества распространения образования и технических сведений среди горцев Терской области за 1883 г.

13. Отчет общества для содействия распространения народного образования в г. Ставрополе за 1800-1881 уч. год. Ставрополь, 1882. С.2.

14. Тотоев М.С. Народное образование и педагогическая мысль в дореволюционной Северной Осетии. Орджоникидзе: Ир, 1962. – 437 с.

15. Чеджемов С.Р. Политика российского государства и православной церкви в области образования на юге России до 1917 г. (на примере осетинского народа) // Религиоведение. 2013. – № 1. – С. 36-44.

GOVERNMENTAL ACTIVITIES CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE TEREK REGION

© 2014

N.G. Gubaeva, graduate student of the department of pedagogy and psychology
North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article deals with the activities of educational and charitable societies, patrons of the Terek region boundary XIX - XX centuries. in the period under discussion in the North Caucasus and, in particular, the Terek region there are a number of societies: cultural, educational, charitable, religious and others. The important role of many of these societies withdrawn the case of public education, including the Highlanders, assistance to the needy students, literacy, raising the cultural level of citizens.

Keywords: history of pedagogy, non-governmental organizations, educational and teaching activities, cultural and educational institutions.

Аннотация: Происходящие изменения в системе российского образования диктуют необходимость выработки новых подходов к оценке качества профессионального образования. Огромная роль в деятельности образовательных организаций отводится внутренней гарантии качества.

Ключевые слова: оценка качества образования, система менеджмента качества, модульно-рейтинговая технология, структурирование дисциплин, рейтинговая оценка успеваемости.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На всем этапе развития российской системы образования огромное значение уделялось качеству. В законе об образовании Российской Федерации качество образования определяется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [1]. Таким образом, качество образования напрямую связано с потребностями заинтересованных сторон в деятельности образовательной организации. В соответствии с ГОСТ ISO 9000-2011 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь» заинтересованная сторона – это лицо или группа лиц, заинтересованных в деятельности или успехе организации [2]. При этом оценка качества образования должна быть подразделена на оценки качества образования со стороны внешней среды – т.е. оценки потребителей образовательных услуг и внутренние оценки качества в самой системе образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Оценка соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающихся в организации, осуществляющей образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, требованиям федеральных государственных образовательных стандартов осуществляется при проведении федерального государственного контроля качества образования.

Независимая оценка качества образования осуществляется в отношении образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ в целях определения соответствия предоставляемого образования потребностям заинтересованных сторон. Независимая оценка качества образования осуществляется путем проведения общественной аккредитации образовательных организаций и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ. В соответствии с законом об образовании в Российской Федерации получить общественную аккредитацию образовательные организации могут в различных российских, иностранных и международных организациях [1].

Наряду с внешней оценкой качества образования огромная роль в деятельности образовательных организаций отводится внутренней гарантии качества, рассматриваемой как скоординированная деятельность по руководству и управлению образовательной организацией применительно к качеству, включающая разработку политики и целей в области качества, планирование, управление, обеспечение и улучшение качества [3]. Оценка качества образования при этом формируется из квалификации и компетентности научно-педагогических кадров, качества управления, качества образо-

вательной среды, информационных и материально-технических ресурсов, уровня подготовки абитуриентов, оценки учебной работы студентов, качества образовательных программ и организации учебного процесса [4-9]. Деятельность по этим направлениям рассматривается в рамках системы менеджмента качества. При разработке систем менеджмента качества образовательные организации высшего образования основываются на требованиях международных стандартов серии ISO 9000, типовой модели системы качества образовательной организации, модели EFQM, модели премии Правительства Российской Федерации в области качества, модели конкурса Минобрнауки Российской Федерации «Системы качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования».

Формирование целей статьи. Важным для деятельности образовательных организаций в современных условиях является определение подходов в оценке учебной работы студентов с помощью последовательных процедур на основе общепринятых критериев и положений. Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пензенский государственный технологический университет» (далее ПензГТУ) имеет опыт разработки и внедрения системы менеджмента качества, отвечающей требованиям ГОСТ ISO 9001-2011, типовой модели системы качества образовательной организации и критериям премии Правительства Российской Федерации в области качества.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На основе утвержденного реестра процессов, определения наиболее значимых показателей, характеризующих функционирование процессов, в ПензГТУ осуществляется мониторинг процессов и оценка их результативности.

Оценка качества образования является результатом функционирования процессов «Проектирование и разработка образовательных программ», «Реализация образовательных программ», «Управление персоналом», «Управление ресурсами: инфраструктурой и материальными ресурсами», «Контрольно-оценочная деятельность». Для повышения качества подготовки специалистов учебный процесс организован в вузе с использованием модульно-рейтинговой технологии. Изучение опыта деятельности вузов Российской Федерации и научной литературы по вопросам применения педагогических технологий позволило ПензГТУ выработать собственный подход к организации учебного процесса и оценке качества профессионального образования.

Модульно-рейтинговая технология рассматривается как педагогическая деятельность по проектированию, организации и проведению учебного процесса, основанная на структурировании дисциплин по модульному принципу с использованием рейтинговой системы для объективной оценки учебных достижений студентов [10, 11, 12].

Требования к организации учебного процесса с использованием модульно-рейтинговой технологии сформированы в стандарте вуза «Система менеджмента качества. Система рейтинговой оценки учебной работы

студентов». Цель применения системы рейтинговой оценки – стимулирование систематической учебной работы обучающихся по всем изучаемым дисциплинам. Достижение указанной цели обеспечивается:

- структурированием учебных дисциплин и планированием всех видов учебной работы (в том числе самостоятельной работы) по освоению каждого модуля дисциплины, которые студенты должны выполнить в соответствии с графиком учебного процесса;
- систематическим (в соответствии с графиком) проведением текущей аттестации студентов по модулям учебных дисциплин;
- многофакторным оцениванием результатов освоения каждого модуля;
- незамедлительным извещением обучающихся о результатах оценивания за очередной и предыдущие модули (о формировании рейтинга по дисциплине) и предоставлением возможности улучшить отдельные результаты;
- реализацией соревновательного принципа на основе определения индивидуального рейтинга студента по каждой дисциплине, за семестр и текущего рейтинга с начала обучения.

Результаты рейтинговой оценки учитываются при определении форм поощрения отличившихся студентов, а также при конкурсном отборе на последующие уровни образования (магистратура, аспирантура).

При формировании исходных данных для системы рейтинговой оценки для каждой дисциплины, изучаемой студентами в семестре, выпускающей кафедрой устанавливаются весовые коэффициенты с условием, что сумма весовых коэффициентов дисциплин равна единице.

Каждая дисциплина условно разбивается ведущим преподавателем на определенное количество модулей, которое определяется общим объемом часов (трудоемкостью), отведенных на изучение дисциплины в семестре, и нормативным (средним) значением трудоемкости одного модуля дисциплины, соответствующим одной зачетной единице (36 часов). Для каждого модуля ведущий преподаватель назначит весовой коэффициент с условием, что сумма весовых коэффициентов модулей в рамках изучаемой дисциплины равна единице.

При структурировании учебной дисциплины в рамках модульно-рейтинговой технологии преподавателю необходимо:

- сформулировать комплексную дидактическую цель модульной программы;
- выделить известные обобщенные научные данные, понятия, закономерности по изучаемой проблеме;
- построить блок-схему модульной программы с учетом следующей иерархии целей: комплексная дидактическая цель изучения дисциплины – дидактические цели конкретных модулей – частные цели отдельных учебных элементов модулей;
- составить перечень знаний и умений по каждому модулю;
- подготовить тезаурус учебной дисциплины и обеспечить одинаковую знаковую символику курса;
- проанализировать содержание каждого модуля и обеспечить готовность обучающихся к изучению материала за счет использования ранее освоенных знаний;
- изобразить логическую структуру модуля блок-схемой, чтобы обучающийся видел «траекторию» учения;
- взять за основу структуры модуля структуру его учебных элементов плюс дополнительный элемент, предназначенный для раскрытия дидактических целей модуля и его содержания;
- представить содержание основных учебных элементов в теоретическом и практическом блоках модуля (теоретический блок содержит учебный материал в концентрированной форме и завершается резюме – обобщением содержания модуля в удобном для запоминания

виде, например в форме опорного конспекта; практический блок содержит набор типовых задач, предназначенных для отработки новых понятий и умений, и алгоритмы их решения, прикладные задачи и альтернативные способы их решения, тестовые задания разного уровня сложности, справочные данные, комплект задач для повышения «рейтинга», список рекомендуемой литературы);

- подготовить пакет контрольно-оценочных материалов по каждому модулю (учебно-методические материалы, содержащие контрольные вопросы, тесты, задания для проведения различных видов текущего контроля успеваемости студентов, а также варианты их решения) [13].

Структурирование учебных дисциплин предполагает выделение содержательной и методической частей модуля.

Содержательная часть представляется в теоретическом, практическом, контрольно-оценочном блоках модуля, выделяемых на основании определения частных дидактических целей.

Теоретический блок модуля дисциплины представлен: частными дидактическими целями; перечнем учебных элементов, направленных на достижение частных целей (в рамках изучения теоретического материала); учебным материалом по каждому учебному элементу (конспект лекций); списком рекомендуемой литературы.

Практический блок модуля дисциплины представлен: частными дидактическими целями; перечнем учебных элементов, направленных на достижение частных целей (в рамках выполнения заданий на практических и лабораторных занятиях, в процессе подготовки курсовых, расчетно-графических работ и т. п.); набором типовых задач, предназначенных для отработки алгоритмов и поиска альтернативных способов их решения; тестовыми обучающими заданиями разного уровня сложности; справочными данными; списком рекомендуемой литературы.

Контрольно-оценочный блок включает: частные дидактические цели; определение факторов качества (форм текущего контроля успеваемости); определение формы контрольной аттестации за модуль (письменная контрольная работа, устный опрос, коллоквиум, компьютерное или бланочное тестирование и т. д.); пакет контрольно-оценочных материалов по модулю, содержащий учебно-методические материалы с вариантами контрольной работы, тестовыми заданиями, вопросами для контрольной аттестации; критерии оценок; список рекомендуемой литературы.

Методическая часть модуля состоит из общих методических рекомендаций по организации учебного процесса при изучении определенного модуля, частных методических рекомендаций по изучению учебных элементов модуля и последовательности их изучения, рекомендаций по оценке качества обучения (критерии оценки, формы проведения контроля).

При формировании учебных элементов модуля необходимо опираться на принципы структуризации содержания обучения: компоновка содержания учебной дисциплины вокруг базовых понятий и тем, компетенций; систематичность и логическая последовательность изложения материала; наглядное представление учебного материала; целостность и практическая значимость содержания; проблемность; вариативность; реализация обратной связи [13].

В каждом модуле ведущий преподаватель устанавливает оцениваемые факторы (показатели качества) и их весовые коэффициенты с условием, что сумма весовых коэффициентов факторов в рамках одного модуля дисциплины равна единице. В качестве оцениваемых факторов могут быть: выполнение лабораторных, контрольных, курсовых и иных работ; активность на занятиях; решение задач; составление отчетов (рефератов) по анализу литературных источников; посещаемость занятий и

др. В случае невыполнения студентами хотя бы одного обязательного фактора рейтинговый показатель модуля устанавливается равным нулю. Для каждого оцениваемого фактора ведущий преподаватель выбирает шкалу оценивания от 0 до $d_{\max}$ (0...5, 0...10, 0...100 и др.) и устанавливает требования к результатам и правила начисления баллов по каждому оцениваемому фактору.

В течение учебного семестра начисляемые студентам баллы фиксируются преподавателями в журнале учета работы студентов и в подсистеме «Рейтинг студентов» информационной системы вуза.

В течение учебного семестра студенты имеют право повысить рейтинговые баллы за отдельные факторы изучаемых модулей. Условия для повышения рейтинговых баллов (путем дополнительных тестирований и опросов, повторного выполнения и защиты контрольных, лабораторных, расчетно-графических и т. п. работ) обеспечивает ведущий преподаватель в часы индивидуальных консультаций.

Рейтинг студентов по дисциплине в семестре рассчитывается по следующей формуле:

$$R = 100 \sum_{i=1}^n b_i \sum_{j=1}^{k_i} c_j \frac{d_j}{d_{j \max}}$$

где R – рейтинг студента по дисциплине в семестре;

b_i – число модулей;

b_i – весовой коэффициент модуля;

k_i – число оцениваемых факторов в модуле;

c_j – весовой коэффициент j -го фактора в i -м модуле;

d_j – балл, выставленный студенту по j -му фактору в

i -м модуле в соответствии с установленной шкалой оценивания;

$d_{j \max}$ – максимальный балл по j -му фактору в i -м

модуле в соответствии с установленной шкалой оценивания.

В период экзаменационной сессии ведущий преподаватель осуществляет перевод рейтинговых количественных оценок в лингвистические оценки из условий: «отлично» $R_{\text{аєñò}}^{\text{ñàì}} \geq 85$; «хорошо» $70 \leq R_{\text{аєñò}}^{\text{ñàì}} < 84$; «удовлетворительно» $50 \leq R_{\text{аєñò}}^{\text{ñàì}} < 69$; «зачтено» $R_{\text{аєñò}}^{\text{ñàì}} \geq 50$; «неудовлетворительно», «не зачтено» $R_{\text{аєñò}}^{\text{ñàì}} < 50$.

Корректировка рейтинга по дисциплине после завершения семестра невозможна.

Рейтинг по итогам семестра вычисляется по формуле:

$$R_k = \sum_{i=1}^N a_i R_i,$$

где R_k – итоговый рейтинг студента по результатам

k -го для него семестра;

N – число дисциплин, изучаемых в семестре;

a_i – весовой коэффициент дисциплины;

R_i – рейтинг студента по i -й дисциплине

Значение рейтинга пересчитывается для студентов после каждого семестра по формуле:

$$R = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m R_k,$$

где: m – число завершившихся для студента семе-

стров с начала учебы;

R_k – значение рейтинга по итогам k -го семестра.

Информация о рейтингах студентов по итогам семестра и по итогам учебы с момента поступления в вуз обобщается в подсистеме «Рейтинг студентов» информационной системы и представляется заинтересованным сторонам в сети Интернет в соответствии с уровнем доступа, в том числе родителям студентов посредством реализации услуги «Электронный дневник on-line».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Использование модульно-рейтинговой технологии при оценке качества учебной работы студентов позволяет решать задачи стимулирования интенсивности и регулярности самостоятельной работы студентов по освоению образовательной программы, объективного оценивания учебных достижений студентов. Анализ результатов рейтинговой оценки учебной работы студентов направлен на совершенствование учебных планов, программ и методик преподавания учебных дисциплин, повышение объективности принятия решений о поощрении студентов по результатам учебной работы, инструментального обеспечения сравнения качества подготовки студентов по дисциплинам и направлениям подготовки, совершенствования образовательного процесса. В настоящее время в ПензГТУ ведется работа по организации учебного процесса с использованием модульно-рейтинговой технологии при реализации образовательных программ среднего профессионального образования и выработке единых критериев рейтинговой оценки учебной работы обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Межгосударственный стандарт ГОСТ ISO 9000-2011 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. 2012. 28 с.
3. Термины и определения в области гарантий качества образования. Санкт-Петербург, 2012. 22 с.
4. Моисеев В.Б., Гуськова Т.В. Концептуальный подход к внедрению системы менеджмента качества вуза в условиях непрерывного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 62-64.
5. Денисова О.П. Современные подходы к экспертизе качества высшего профессионального образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 64-72.
6. Наумова О.Н. Система количественной оценки качества подготовки выпускника в системе менеджмента качества вуза // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 10. С. 121-126.
7. Люсов В.Н., Балашова М.Н. Применение информационных технологий в вузе как средство решения задач управления // Современные информационные технологии. 2006. № 3 (3). С. 59-61.
8. Гуськова Т.В., Курочкина О.Г., Рожков А.С. Использование тестовых технологий при организации контроля и оценке качества подготовки обучающихся в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 54-59.
9. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Эффективность диагностики и системы управления качеством образования в вузе с использованием информационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 24-31.
10. Гуськова Т. В., Рогашова И. Ю. Использование информационных технологий в образовательном процессе высшей школы: Региональный научно-методический журнал 4/2010 (№ 73) – ГОУ ВПО Мордовский го-

сударственный университет им. Н. П. Огарева, Саранск, 2010. – С. 153 – 158.

11. Рябинова Е.Н., Рахимова Ю.И. Подготовка специалистов в области энергосбережения с использованием модульно-рейтинговой системы компетентностного обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 194-202.

12. Гуськова Т.В., Разуваев С.Г. Условия повышения качества подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 101-107.

13. Гуськова Т. В. Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии (на примере технического вуза) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Пенза, 2008. 171 с.

APPROACH TO QUALITY EDUCATION

© 2014

T. V. Guskova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«Pedagogy and Psychology»
Penza State Technological University, Penza (Russia)

Annotation: Changes in the Russian education system dictate the need to develop new approaches to assessing the quality of vocational education. A huge role in the activities of educational organizations have internal quality assurance.

Keywords: evaluation of the quality of education, Quality management system, module-rating technology, structuring of disciplines, rating of performance.

УДК 342.725.3

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА – ДВЕ ВЕТВИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ МЕНТАЛЬНОСТЬ НАРОДА

© 2014

К.Г. Джусоева, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики
начального и дошкольного обучения

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В истории языкознания известно, что язык как средство общения всегда существует только в душе отдельного человека, в его психике, и они образуют вместе неразделимое языковое пространство. В языке и культуре запечатлен исторический опыт народа, его нравственные критерии и духовные принципы. Каждая лексическая единица в национальном языке – «кладёшь премудрости народа», сохраняющий и воспроизводящий традиции и духовный мир.

Ключевые слова: язык, культура речи, ментальность народа, воспитание, традиции, духовность.

В жизни любой нации, в ее ежедневных делах и хлопотах, культурном наследии и диалектных особенностях языка часто содержатся ответы на жизненно актуальные вопросы этого этноса. Национальная неповторимость осетин их традиционно-бытовая культура, которая создавалась на протяжении столетий, требует внимательно и всестороннего изучения, систематизации, обработки и перенесения в учебный процесс на всех этапах, в учебных заведениях самого различного профиля и степени.

В течение длительного времени язык рассматривался и исследовался учеными (В.И. Абаев [1], О.И. Лоташ [7], Л.И. Мамчур [8], М.В. Муриева [10]) в *трех научных направлениях*.

Первое – *сравнительно-историческое*, которое было фундаментальной основой научных трудов выдающихся представителей русской и мировой лингвистики.

Вторым направлением было *системно-структурное*, где ученые лингвисты рассматривали *Имя, Слово, Вещь* во всех их конструкциях, системах. По сегодняшний день это направление является одним из ведущих, имеет очень много сторонников. В русле этого направления по-прежнему пишутся учебники, справочные издания. Исследования известных языковедов в ракурсе системно-структурного направления послужат большим источником для написания научных трактатов не только сегодняшними учеными – лингвистами, но и для будущих филологов, которые язык будут рассматривать в иных направлениях.

И третье научное направление – *антропоцентрическое*, где язык, языковые явления, языковые системы анализируются не в сравнительно-историческом плане и не отдельное слово в парадигмах, а *человек в языке* или *язык в человеке*. По мнению И.А. Бодуэна де Куртене «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов, составляющих данное языковое общество».

Исходя из научной концепции Бодуэна де Куртене,

природа языка – сложное явление, которая возникла в человеческом обществе как система и антисистема, деятельность и продукт этой деятельности. Это направление подходит к исследованию языка любого этноса антропоцентрической точки зрения, т.е. выводит на первый план Человека, а язык его считается основным фактором, характеризующим его, во всех сферах жизни. Ведь он, человек, не существует и не мыслит вне языка, языковой среды. Язык как двигатель человеческой души вторгнется во все его мыслительные процессы и создаст новые ментальные пространства этого народа, этой нации, которой он принадлежит.

Например, читая стих гениального Коста Хетагурова «Магуыры зардæ» («Сердце бедняка»), по образному выражению Н.Г. Джусойты, перед читателем встает реальная картина общественной жизни и быта обездоленного крестьянина – горца в дореволюционный период [6, с. 152-153]:

«Нæй кад магуыр лæгæн йæ куыстæн,
Йæ сихор, йæ хсагвар – йæ мат?
Йæ уат – ыскæт, зыгуым йæ лыстæн,
Хъæбæр - йæ цъæх хуыссæн нымæт».
«Бедняк живет в хлеву и стойлах,
К труду его – внимания нет,
И жесток ложа – серый войлок,
И плод забот – его обед».

Таким образом, чарующие строки, написанные великим сыном осетинского народа – Коста, отражают движение его мыслей, положение горцев, их невыносимые условия, удивительные картины родной его душе природы и способы их представления перед читателем с помощью средств языка.

В истории языкознания известно, что язык как средство общения всегда существует только в душе отдельного человека, в его психике, и они образуют вместе неразделимое языковое пространство. Данный тезис является подтверждением мысли известных филологов-языковедов (В.И. Абаев [1], Н.Г. Джусойты [6],

Л.И. Мамчур [8], М.В. Муриева [10] и др.) о том, что природа языка очень сложный организм, который может жить только в человеческом обществе как деятельность, ибо вне деятельности язык не может функционировать и существовать.

Природа языка настолько сложна и многообразна (М.В. Муриева), что можно говорить о наличии у любого языка нескольких типов, разновидностей, структур на основе каждой из которых можно разработать целое направление в языкознании [10, с. 123-127]. Современным ученым (В.Т. Гурбанлы [5, с. 59-62], О.И. Лоташ [7, с. 150-153]) удалось раскрыть эту удивительную и сложную «душу» языка и представили ее в виде нескольких образов: язык как язык индивида; язык как член семьи языков; язык как система; язык как структура; язык как тип и характер; язык как компьютер; язык как пространство мысли.

Анализируя и раскрывая содержание этих языковых образов, можно поделить их на 3 группы:

- а) Язык – история народа и его деятельности;
- б) Язык – индивидуальной творческой личности и результат его деятельности.
- в) Язык – результат деятельности нормализаторов языка (государства, институтов, вырабатывающие нормы и правила).

К перечисленным образам языка в начале XXI в. прибавился еще один – язык как продукт культуры, как стержневая часть ее и основное условие существования, ибо вне языка нет культуры, как вне культуры нет языка.

Язык – высшая философская категория, на ней держится нация. На минутку представим русский народ без великого русского языка. Это будет пустое поле, где даже могучие горные орлы не смогут расправить свои крылья. А для малочисленных народов язык – «начало всех начал».

В частности, для осетинского народа родной язык, говоря словами патриарха мировой иранистики В.И. Абаева [1, с. 47] «язык наш – наша история».

Таким образом, антропоцентрическая парадигма в современной лингвистике на первый план выводит человека, а язык его считается стержневым фактором, который характеризует его. В рамках этого направления учеными доказывается (М.М. Бахтин [2], Ю.В. Бротмей [4]), что «Мир есть совокупность фактов, а не вещи», где основным объектом исследования Человек – носитель языка во всем его многообразии и его место в культуре этноса [4].

Язык – основная часть культуры любой нации, возрождается, развивается и выражает все помыслы, чувства и мечты не только личности, но и целого народа. На основе этого направления – лингвокультурология тесно связана с этнолингвистикой и социолингвистикой, ибо все эти направления исследуют язык как основная часть любой культуры, но в разных аспектах (связь между языком и обществом, исторические факты языка и культуры, социальную структуру общества на основе языковых единиц, народными обычаями, традициями, духовной жизни, нравственности). Ведь, именно, с малой Родины начинается у человека путь в мировое культурное пространство, где сливаются все напевы родной жизни, родного языка, родной национальной культуры.

Ведь в жизни любой нации в ее ежедневных делах и хлопотах, ее культурном наследии и диалектных особенностях языка, часто содержатся ответы на актуальные вопросы современности. Национальная неповторимость всех народностей, их традиционно-бытовая культура, которая создавалась на протяжении столетий, требуют внимательного и всестороннего изучения, систематизации, обработки и перенесения в учебный процесс на всех его этапах, в учебных заведениях самого различного профиля и степени. Вот почему такое большое значение ныне приобретает в учебных заведениях изучение родного языка, культуры, краеведения, этнографии и этнологии.

Любая нация, как и все другие народы России, имеет свой дух, свою культуру, свой характер, свои традиции и этим он интересен другим нациям. Нет народов-близнецов, каждый народ самобытен и этим он должен гордиться. Каждый национальный вуз, национальная школа, должна воспитывать в своих воспитанниках самое важное – личностное качество, национальный дух. Это значит, в русской школе должен быть русский дух, в национальной – национальный. Все мы должны знать, что именно в национальном духе человек должен постигнуть общечеловеческие ценности, так как, они в нем хранятся. Что я имею в виду? Уважение к культуре, к материальным и духовным ценностям других больших и малых народов. Для того чтобы личность стала носителем и представителем родной и общечеловеческой культуры, она должна с первых же дней своей жизни окунуться в чистой и глубокой реке родной ее уму и душе культуре. Вот тогда начинается мудрость древнейшей книги «Вначале было «СЛОВО», заставившая сотни поколений достойнейших из рода человеческого, преклоняться перед нею, что поражает и сегодня воображение, и это уникальное создание – сладкий плод семьи.

По сути, библейское признание того, что СЛОВО (язык) обладает сверхъестественной силой, способный преобразить человека, его духовный мир, не противоречит бесчисленным трудам ученых-языковедов о роли языка в становлении людей, в создании человеческого общества. Действительно, невозможно представить человека без языка, этого уникального, универсального, могущественного и тончайшего инструмента общения, которое начинается с колыбельной песни матери.

Мы, люди, использовавшие язык в повседневной жизни, не осознаем того, что обладаем бесценным даром, не задумываемся над тем, что человек попадает в мир языка с первого мгновения своей жизни. Человек привыкает к языку, как к чему-то обычному, данному в его распоряжении раз и навсегда, тем более что он усваивает как бы сам собой, как бы, между прочим. И люди не всегда понимают, что только через процесс овладения и пользования языком возможно превращение биологического существа в социального, разумного, духовного человека. Как это происходит, за счет чего? Ведь язык это набор знаков. Что делает его столь могущественным, что стоит за ним? Многое, собственно говоря – все. Физиологи объяснили: вторая сигнальная система («слова», речь) держит весь мир в речевом отражении. Что это за мир, который отражен в языке и находится в сознании? Это – сугубо человеческий мир, отвлеченный мир Культуры и если бы за языком не стоял мир культуры, язык перестал бы быть тем, что он есть, и не стал бы Словом. Бессмысленно спорить о первостепенности, значимости какого-либо из этих двух явлений, ибо язык и культура «близнецы-братья» и дело не в том кто из них «материи-истории более ценен». Дело в другом: одно без другого – немыслимо и бессмысленно, а главное, что ведущим в этой паре является культура. Это она делает человека человеком. Конечно, с помощью языка – изумительного, загадочного и сложнейшего инструмента. Но суть – кроется в Культуре. Содержанием мира нашего бытия является она – Культура. Не зря говорят, что культура создает человека в той мере, в какой он создает культуру. Как это происходит?

Вот родился человек – осетин. И сразу он попадает в «пространство родной культуры», пространство его Бытия, которым он окружен и которое ему предстоит усвоить и освоить в игре, учении, в разных видах деятельности. Прочитал «Нартский эпос», взял в руки осетинскую куклу (къæцæллы чындз), услышал знаменитую мелодию колыбельной песни «Алло-лай»; увидел ложку с осетинским орнаментом, узором; услышал ласковые слова матери «мæ хур» (мое солнышко), «мæ къона» (мой очаг); «мæ зардаы уидаг» (корень моего сердца), «мæ бæлон» (моя голубка) погрузился в атмосферу национального праздника, «Авдæнбæтæн, Кæхц» (день,

когда впервые укладывали ребенка в люльку), услышал сказку «Рувас æмæ тæрхъус» (Лиса и заяц), «Мæгуыр лæг æмæ хъæздыг лæг» (Бедняк и богач) и получил представление о морали и нормах поведения с людьми, о нравственных ценностях, услышал эпизод из истории осетинского народа; побывал в краеведческом музее и узнал название многих трав, деревьев, гор, тропинок, сел; порадовался успехам спортсменов, музыкантов, певцов, ощутил гордость за свою нацию, народ и страну.

Именно эти «факты культуры» заполняют пространство (В.С. Библер, Т.Е. Джагаева, Маргиева З.Г.), в котором происходит процесс социализации человека, именно они приобретают для человека статус ценности, то есть становятся ориентирами деятельности и поведения, связываются с познавательными и волевыми аспектами его индивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения, становятся основой духовной свободы и развития творческих сил [3, с. 142-145].

Всякая культура национальная по содержанию и индивидуальная (личностная) по способу присвоения, то есть культура – это индивидуально освоенные духовные ценности.

Куда ни кинь взор – родная культура, с кем ни говори – родная речь, все это воспитывается, становится духовным ядром в сознании человека и, трансформируясь и интегрируясь в то, что называется удивительным словом «менталитет» и без чего нет национального самосознания, нет культурных корней, нет полноценного человека.

Если человек вырос не в пространстве родной культуры, родного языка, не впитал менталитет своего народа, в нем навсегда останется заметным дефицит развития, дефицит воспитания, дефицит важнейшей информации,

составляющей основу жизни, ибо только культура обладает *четырьмя функциями*: информационной, развивающей, воспитывающей и обучающей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаев В.И. Осетинский язык и фольклор. – М., Л., 1949.
2. Бахтин М.М. Человек в мире слова. – М.: Знание, 1995. – 225с.
3. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. – М.: Знание, 1999.
4. Бротмей Ю.В. Очерки теории этноса. – М., 2009.
5. Гурбанлы В.Т. Внутрпредметная связь как один из основных принципов обучения учащихся родному языку // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. – №3. – С. 59-62.
6. Джусойты Н.Г. Коста. Вселенная – Отечество мое. – Владикавказ: Изд-во «Перо и кисть», 2014.
7. Лоташ О.И. Языковая компетентность в теории и практике профессиональной деятельности учителя начальных классов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. – №3. – С. 150-153.
8. Мамчур Л.И. Основные средства обеспечения развития коммуникативных умений учеников на уроке родного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. – №1. – С. 45-49.
9. Маргиева З.Г., Джагаева Т.Е. Факторы, механизмы и критерии социализации в национально образовательном пространстве // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. – №3. – С. 142-145.
10. Муриева М.В. Раннее иноязычное обучение – начальный этап формирования вторичной языковой личности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. – №4. – С. 123-127.

LANGUAGE AND CULTURE TWO BRANCHES DESCRIBING MENTALITY OF THE PEOPLE

© 2014

K.G. Dzhusoeva, candidate of philological sciences, associate professor of methodology of primary and preschool education
North Ossetian State University K.L. Hetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: In the history of linguistics known that language as a means of communication always exists only in the mind of the individual, in his mind, and they together form an indivisible linguistic space. In the language and culture embodied the historical experience of the people, their moral standards and spiritual principles. Each lexical unit in the national language – «a storehouse of wisdom of the people», preserving and reproducing the traditions and the spirit world.

Keywords: language, culture, language, mentality of the people, education, traditions, spirituality.

УДК 378.14

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2014

О.В. Ершова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»,
О.А. Мишурина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
 Магнитогорск (Россия)*

Аннотация: Статья посвящена вопросам качества образования в техническом университете. Обоснована актуальность обозначенной проблемы. Показано, что качество образования достаточно сложное и неоднозначное понятие. Приводится теоретический анализ дефиниции «качество образования», выводится авторское определение исследуемого понятия. Предлагается использовать рейтинговую систему оценки качества подготовки студентов как механизм, который позволит повысить мотивы педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов, а также функционально объединить деятельность всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: качество как педагогическая категория, качество образования, качество подготовки, рейтинговая система, образовательный процесс.

Введение. В ряду дисциплин, изучаемых в техническом университете, химия является одной из самых значимых областей естествознания – комплекса наук, изучающих сущность явлений природы, познающих ее законы и использующих их в практической деятельности общества, в науке, технике и производстве. Учебная дисциплина «Химия» обязательна для изучения в техническом университете, так как понимание законов химии

и сущности физико-химических явлений необходимо как для совершенства существующих, так и создания новых процессов, машин, материалов и приборов.

Знание основ химии определяет осознанное проведение различных технологических операций на производстве и возможность грамотного обращения с веществами, применяемыми в той или иной сфере профессиональной деятельности, учета их влияния на организм че-

ловека и окружающую среду. Успех работы специалиста в любой области во многом будет зависеть от качества химической подготовки. Однако, реалии сегодняшнего дня таковы, что в школах сокращается время, отводимое на изучение химии в старших классах до одного часа в неделю, а в технических вузах, как общеобразовательный предмет, химия изучается, как правило, в течение одного семестра на младших курсах. Одновременно с этим наша цивилизация все быстрее становится информационной. В условиях недостатка времени на изучение предмета, с одной стороны и всеобщей информатизацией с другой – нет возможности продолжать обучение химии так, как оно велось прежде.

Одним из подходов, способствующих решению задачи повышения качества подготовки в сложившейся ситуации, по нашему мнению, является организация процесса обучения с использованием рейтинговой системы оценки, которая стимулирует регулярную работу студентов в семестре, повышает мотивацию к изучению предмета, способствует в учебе, обеспечивает более высокий уровень планирования учебного процесса.

Рейтинговая система – это тот механизм, который позволит повысить мотивы педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов, связать единой целью, задачами и функционально объединить деятельность всех участников образовательного процесса [1, 2].

Изложение основного материала. Качество образования достаточно сложное и неоднозначное понятие. Существует множество разработок и исследований по проблеме качества, но до сих пор не существует согласованного мнения о критериях качества и методах его оценки.

Качество, как обобщенная и сущностная характеристика проявляется через свойства. Для нахождения количественных характеристик качества конкретного объекта используются различные методы измерения свойств. Качество – это признаки и особенности свойств, характеризующие сущность данного объекта.

В толковом словаре русского языка качество определяется как «совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность» [3].

В действующих стандартах ISO серии 9000:2001 качество определяется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности.

Подходы к качеству в последнее время существенно изменились и в будущем направлены будут на решение глобальных проблем качества жизни, что представлено нами на рис. 1.



Рис. 1. Эволюция подходов к понятию «качество»

Качество как педагогическая категория чаще всего рассматривается как качество знаний и предусматривает

соотнесение видов знаний (законы, теории, прикладные, методологические, оценочные знания) с элементами содержания образования и тем самым с уровнями усвоения, но уровни этого усвоения бывают разными, т.е. обладают разной совокупностью свойств. Под качеством знаний Т.И. Шамова [4, 5] понимает «целостную совокупность относительно устойчивых свойств знаний, характеризующих результат учебно-познавательной деятельности учащихся». Проанализировав работы И.Я. Лернера, Л.Я. Зорина, В.М. Полонского, Т.И. Давиденко, она выделяет три основных группы качеств знаний.

Первое качество – это системность знаний как интегративное качество, являющееся результатом взаимодействия осознанности, полноты, глубины, конкретности и обобщения.

Второе качество – действенность знаний, которая характеризуется их мобильностью. Это качество проявляется в умении применять знания при решении учебных и практических задач, а также задач жизненного характера. Действенность знаний характеризуется их осознанной полнотой, применением в разных ситуациях.

Третье качество – прочность знаний, т.е. сохранение их в памяти. Это качество во многом зависит от действенности знаний, их осознанности.

В конце 80-х – начале 90-х годов сложилось новое видение теоретико-методологических основ качества образования в рамках научной школы Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, возглавляемой профессорами А.И. Субетто и Н.А. Селезневой.

Качество образования рассматривается как философская категория и педагогическая проблема с позиций квалитологии – триединой науки, включающей в себя теорию качества, теорию оценки качества и теорию управления качеством.

Такой теоретико-методологический подход соответствует трактовке категории «качество» стандартов ISO и TQM.

В.В. Шевцова отмечает, что эффективность учебно-воспитательного процесса характеризуется качеством учебных достижений студентов, т.е. степенью их соответствия диагностично заданным целям обучения, воспитания и развития. Под учебными достижениями понимают в современной дидактике все изменения в личности учащегося, происходящие под влиянием учебно-воспитательного процесса [6].

Н.Е. Чеботарева считает, что если цель рейтинговой системы – оценка учебных достижений учащихся, то главное внимание уделяется проверке и выявлению объема освоенных знаний и умений. Установленный объем обычно трактуется как уровень подготовки по предмету. Уровень подготовки – это совокупность знаний, умений, навыков и представлений, освоенных обучаемым [7].

Ряд авторов в своих исследованиях связывают проблемы качества образования с необходимым уровнем профессиональной компетентности, которой овладевает студент в процессе обучения. «Компетентность – это готовность и способность молодых людей, окончивших вуз, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества» [8]. Профессиональная компетентность формируется как совокупность тех или иных компетенций информационного, коммуникативного, процессуального характера. М.А. Чошанов предлагает следующее определение: компетенции – это мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления [9].

Итогом многолетних дискуссий о качестве образования стал вывод о том, что дать однозначное определение понятию «качество образования» невозможно. Однако для практических целей под качеством образования решили понимать «качественные изменения» в учебном процессе и в среде, окружающей обучаемого, которые можно идентифицировать как улучшение знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучаемым по завер-

шении определенного этапа [10].

Подведем некоторые итоги. Учитывая общие тенденции развития понятия «качество», под «качеством образования» мы будем понимать формирование у студентов системы научных взглядов, знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности, общих и специальных компетенций, связанных с сущностью, задачами, идеями, понятиями, развитием, а также практическим применением полученных знаний в профессиональной деятельности.

Мы выделяем три основных психолого-педагогических аспекта реализации рейтинговой системы в оценке качества подготовки студентов: когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностный.

Когнитивный психолого-педагогический аспект исследуемого феномена связан с содержанием предметной подготовки в классическом понимании и заключается в триаде: знания-умения-навыки.

Знания выступают как система определенных понятий, изучаемых личностью в процессе обучения; умения – как совокупность практических операций, которые обучаемый должен усвоить, и навыки как умения, доведенные до автоматизма.

Эмоционально-мотивационный аспект реализации рейтинговой системы в оценке качества подготовки студентов мы связываем с формированием у студентов положительной мотивации к становлению собственной профессиональной компетентности, а также становлению субъектности [11].

Деятельностный психолого-педагогический аспект реализации рейтинговой системы в оценке качества подготовки студентов связан с непосредственным ее применением при изучении конкретной дисциплины, т.е. на конкретно-дидактическом уровне – посредством материализации оценки, под которой мы понимаем определение «рейтинговой стоимости» каждого вида деятельности студента.

Рассматривая ситуацию, сложившуюся в сфере оценки качества подготовки обучаемых можно выделить три наиболее существенных подхода. Один из них – чисто теоретический, в рамках которого поиск решения, нацеленного на проблему оценки качества подготовки, идет по пути теоретико-методологических исследований. При этом, как правило, остаются открытыми вопросы о том, как применять наработанный научный потенциал о повседневном учебном процессе.

Остается открытым вопрос о том, как перейти от теоретического уровня к практическому, предполагающему разработку методики оценки качества подготовки и внедрение её в учебный процесс.

Второй подход можно условно назвать чисто практическим. Представители этого подхода обычно идут по пути создания средств для оценки подготовки обучаемых, не задаваясь вопросами о том, что же они получают в качестве результата и как правильно интерпретировать этот результат. Такой подход, как правило, легко отторгает любые теоретические построения, а если и принимает, то в сильно упрощенном и измененном до неузнаваемости виде.

Представители третьего направления идут по пути соединения теоретико-методологических исследований проблемы качества подготовки с разработкой методики его непосредственной оценки. Главная трудность связана не с разработкой инструментария, а с выделением самого предмета измерения вместе с сопутствующей системой показателей для осуществления измерительного процесса. К настоящему моменту не существует единой научно обоснованной системы показателей качества подготовки обучаемых, равно как и не существует единой системы оценки таких показателей.

По мнению М.Б. Чельшковой и В.А. Хлебникова неудачи на пути разработки такой системы в нашей стране вызваны в первую очередь отсутствием единой теоретико-методологической базы, ориентированной на потреб-

ности пользователей, в роли которых выступают педагоги-практики. Из этого утверждения вытекает необходимость анализа теоретических работ с целью определения направлений, наиболее перспективных с позиций измерения. В целом в рамках теоретического подхода можно выделить несколько направлений разработки показателей качества знаний и умений обучаемых. Различие в результатах учебной деятельности обычно связывают с описанием уровней усвоения, которые в трудах отечественных дидактов не получили однозначной трактовки (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, С.В. Власова).

При критическом анализе подхода главный упор следует сделать не на трудности выделения признаков различных уровней, а на явное отсутствие конкретных эмпирических референтов, способствующих идентификации различных уровней усвоения в процессе педагогических измерений.

Другое теоретическое направление разработки системы показателей качества подготовки связано с выделением и обособлением характеристик сформированности действий обучаемых. Представители этого направления в качестве характеристик действий называют такие, как разумность, сознательность, абстрактность, которые на практике определить достаточно сложно.

Еще одна попытка базируется на идее совмещения отдельных подходов путем введения трех уровней качества знаний: предметно-содержательного, содержательно-деятельного и содержательно-личностного.

Исследование проблемы оценки качества подготовки обучаемых в высшей школе заключается в том, что ученые в основном сконцентрировали свои усилия вокруг теоретико-методологических аспектов, а преподаватели-практики вокруг оценочных процедур, рассматриваемых, как правило, в отрыве от теории. Полученные таким путем оценки качества базируются на интуитивных представлениях педагога и далеки от требований сопоставимости и объективности результатов измерений. Отсутствует шкала, которую необходимо ввести для сравнения качества подготовки различных обучаемых групп.

Чтобы избавиться от этих недостатков, необходимо перейти от традиционных средств и методов оценки обучаемых к рейтинговой системе оценивания; использовать специальные модели измерения, соединяющие латентные параметры испытуемых с наблюдаемыми результатами выполнения различных видов деятельности, позволяют преодолеть отмеченное выше противоречие и дают возможность отождествлять оценки качества подготовки студентов с результатами рейтинговых измерений. Рейтинговая система позволяет учитывать разнообразные виды деятельности студентов, учитывать научно-исследовательскую работу, участие в конкурсах, олимпиадах, выставках [12], что невозможно при традиционной системе оценивания качества подготовки.

Вывод. Таким образом, в своем исследовании в оценке качества подготовки студентов мы придерживаемся подхода, ориентированного на сравнение с эталоном результата обучения. Критерияльной базой такого подхода является разработка критериев полного усвоения знаний, умений и навыков через описание этого эталона. В этом случае основным критерием оценки качества подготовки является обученность, которая измеряется с помощью учебных заданий или дидактических тестов, которые являются контрольно-измерительным материалом и входят в состав учебно-методического комплекса дисциплины [13, 14].

Составленные контрольно-измерительные материалы являются объективным средством контроля знаний студентов и позволяют сделать вывод о качестве их предметной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического уни-

верситета // Вестник Башкирского университета. – 2009. Т. 14 – № 1. – С.324 – 328.

2. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. Т. 14 – № 4-5. – С. 1476-1478.

3. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Российская академия наук 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

4. Шамова, Т.И., Третьяков, П.И., Капустин, Н.П. Управление образовательными системами. – М.: Гуманитарный образ. центр ВЛАДОС, 2001. – 376с

5. Чельшкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

6. Шевцова, В.В. Влияние модульно-рейтинговой технологии обучения на качество учебных достижений студентов (на примере спортивно-педагогической дисциплины «Плавание»): Авторефер. дис. ... канд пед наук / В.В. Шевцова. – Тюмень, 2003. – 26 с.

7. Чеботарева, Н.Е. Модульно – рейтинговая технология оценки учебных достижений студентов как фактор повышения успешности обучения: Авторефер. дис. ... канд пед наук / Н.Е. Чеботарева. – Волгоград, 2004 – 26 с.

8. Краевский, В.В. Общие основы педагогики. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

9. Чошанов, М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Авторефер. дис. ... док. пед. наук / М.А. Чошанов. – Казань,

1996. – 34 с.

10. Чельшкова, М.Б., Хлебников, В.А. Методологические подходы в оценке качества подготовки школьников и студентов // Проблемы качества образования, его нормирования и управления. Сборник научных статей под ред. Н.А. Селезневой. – 1999. – С. 173-190.

11. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С.228 – 231.

12. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167 – 170.

13. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Тестирование как метод контроля учебных достижений студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3.

14. Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г., Моисеев В.Б. Информационно-дидактические основы образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 180-190.

15. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5

16. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Структура теории образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 153-158.

QUALITY OF EDUCATION AT TECHNICAL UNIVERSITY AS THE PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2014

O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»

O.A. Mishurina, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Annotation: Article is devoted to questions of quality of education at technical university. Relevance of the designated problem is proved. It is shown that quality of education rather difficult and ambiguous concept. “Quality of education” is given the theoretical analysis of a definition, author’s definition of the studied concept is removed. It is offered to use rating system of an assessment of quality of training of students as the mechanism which will allow to increase motives of pedagogical activity of teachers and educational activity of students, and also functionally to unite activity of all participants of educational process.

Keywords: quality as pedagogical category, quality of education, quality of preparation, rating system, educational process.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ
БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНА

© 2014

И.Н. Ефрекина, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)

Аннотация: Современная социальная реальность, которая воспринимается и определяется как социальная нестабильность, предъявляет повышенные требования к человеку. Психологическая безопасность не только на уровне отдельно взятой личности, но и на уровне социальных групп, составляющих население того или иного региона, является существенной составляющей национальной безопасности. В статье представлен теоретический анализ проблемы психологической безопасности региона и на его основе предлагаются социально-психологические маркеры безопасности региона.

Ключевые слова: психологическая безопасность, субъекты психологической безопасности, социально-психологические маркеры безопасности региона.

Проблема безопасности всё активнее изучается различными отраслями современной науки: экономической, политической, экологической и т.д. Проблема безопасности государства чаще всего понимается как проблема национальной и государственной безопасности. Однако настоящий момент развития нашего общества требует более глубокого и самостоятельного рассмотрения иных составляющих национальной безопасности, кроме продовольственной, экологической, экономической т.д. Особое место среди них занимает психологическая безопасность. В научной литературе именно она начинает рассматриваться в качестве стержня, обеспечивающего национальную и государственную безопасность государства. В то же время необходимо отметить, что этому вопросу не уделяется достаточного внимания, причём психологическая безопасность часто рассматривается как часть других проблем.

Обращение к феномену психологической безопасности обусловлено прежде всего реалиями современной жизни. Новая социальная реальность, которая определяется учёными как социальная нестабильность, предъявляет повышенные требования к человеку, к социальным группам. Интерес к проблеме безопасности характерен как для отечественной, так и для мировой науки, что определяется важностью социально-психологического анализа феномена психологической безопасности, механизмов её формирования, маркеров и критериев её оценки. Этим обстоятельством и обуславливается актуальность проблемы социально-психологических маркеров безопасности региона.

Анализ современных исследований показывает, что проблема психологической безопасности на уровне региона признаётся исследователями актуальной, значимой, но вместе с тем следует отметить, что вопрос о маркерах (показателях, индикаторах) психологической безопасности региона только начинает прорабатываться.

Важно установить, каким образом жители того или иного региона воспринимают своё состояние с точки зрения опасности-безопасности. Психологическую безопасность можно рассматривать как важный индикатор качества жизни в том или ином регионе. При этом исследования социально-психологических маркеров безопасности региона могут выступать инструментом построения прогнозов развития ряда регионов России.

Поэтому основной целью статьи является выделение социально-психологических маркеров безопасности региона.

В науке исследования безопасности, как теоретические, так и практические, осуществляются достаточно давно и плодотворно.

В социологии исследования безопасности ведутся с позиции социальных рисков, которые подрывают систему безопасности. Авторами отмечается, что интенсивность и острота социальных рисков повышается в трансформирующемся обществе, поскольку кризисное состояние многих социальных институтов не в состоянии предоставить людям возможности для реализации

жизненных планов, потребностей и интересов. При этом российское общество до последнего времени рассматривалось как общество, постепенно трансформирующееся в общество всеобщего риска, которое не имеет доминирующего взгляда на мир (Бек У. [1], Гидден Э. [2], Яницкий О.Н. [3], Штомпка П. [4]).

Безопасность изучается также в контексте концепции устойчивого развития с точки зрения глобальных угроз и рисков – экологических, экономических, политических, в том числе и угрозы терроризма и экстремизма. [Глушенкова Е.И. [5]]. В.И. Данилов-Данильян, анализируя понятие устойчивого развития, кроме войн и терроризма, выделяет также угрозы популяционному здоровью, прежде всего, духовному, связывая их с распространением «массовой культуры», индустрии развлечений, которое способствует снижению духовности, нравственности и интеллектуального потенциала людей [Данилов-Данильян В.И. [6]]. Урсул А.Д., Романович А.Л. связывают переход к устойчивому развитию с обеспечением национальной и других видов безопасности [Урсул А.Д., Романович А.Л. [7]].

В контексте информационной безопасности рассматривается проблема защиты от новых видов воздействия, порожденных информатизацией, а также проблема защиты информации [Атаманов Г.А. [8, с. 104-109]]. При этом ряд авторов напрямую связывает информационную безопасность с устойчивым развитием региона (Абрамов Ю.Ф., Душутин В.К., Сидоркина Е.В. [9]).

Психологическое осмысление проблемы безопасности в современном российском обществе, по мнению И.А. Баевой, обуславливается принципиально новыми опасностями, среди которых автор называет стремительность изменений социальной жизни, ведущую к утрате привычной системы социальной защищенности и, как следствие, снижение психологического ресурса сопротивляемости человека негативным воздействиям среды; резкое расслоение общества по уровню материальных доходов, социальному статусу, ценностным ориентациям; появление в обществе новых категорий – «безработный», «мигрант», «вынужденный переселенец»; утрата прежних социальных связей, коллективной ответственности, групповой защищенности и необходимость личной ответственности за выбор стратегии социальной жизни; тоталитарные секты и культы (Баева И.А. [10, с. 65-69]).

В отечественной психологии разрабатывается психология безопасности (Ю.П. Зинченко), социальная психология безопасности (А.К. Сухов [11]), психологическая безопасность социальной среды организации, корпорации (И.А. Бородин [12]). Наиболее активно развивающейся на сегодняшний день является концепция психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева [13]).

В зарубежной психологии проблема психологической безопасности рассматривается, в частности, с точки зрения взаимосвязи психологической безопасности в организации и поведения в групповой (командной) ра-

боте (Edmondson A. [14, p. 350-383; 15], сопротивляемости как способности личности преодолевать негативные жизненные ситуации, или жизнестойкости (Maddi S. [16, p. 38-49])).

Зинченко Ю.П. подчёркивает, что «анализ феноменов, несущих сегодня угрозу существованию и целостности отдельной личности, общества и мирового сообщества, приводит к пониманию необходимости выделения в специальную дисциплину такого направления, как психология безопасности, разработки ее проблемного поля и методологии» (Зинченко Ю.П. [17, с. 11]).

При этом, как отмечает Ю.П. Зинченко, психологический подход должен стать необходимым дополнением к рассмотрению безопасности в политологии, общественномведении, социологии, журналистике, других областях знания, акцентируя внимание на социально-психологических механизмах терроризма, ксенофобии, экстремизма, дискриминации и на связанных с ними когнитивных, аффективных, мотивационных и поведенческих аспектах и методах их профилактики (Зинченко Ю.П. [17, с. 12-13]).

В качестве субъекта социально-психологической безопасности могут рассматриваться конкретные люди, социальные группы, регионы, государство.

И.А. Баева отмечает, что в современном обществе, по мнению социологов и политологов, существуют три основных вызова (демографический, демократический, динамический), которые можно рассматривать на трех уровнях – глобальном, национальном, региональном. К ним автор относит структурный состав населения, миграцию, национальные отношения; систему отношений человек-общество, защищенность, уважение прав, обеспечение нормального функционирования; скорость изменений, обеспечение качества жизни в стремительно меняющемся мире. По мнению И.А. Баевой, объединить подходы и пути ответов на эти вызовы может психологическая безопасность (Баева И.А. [18, с. 66-68]).

В научных исследованиях авторами отмечается, что складывающаяся динамика социальных настроений отражает все более нарастающее в обществе ощущение бесперспективности, высокого уровня неопределенности ожиданий. При этом российское общество признаётся одним из вариантов «общества риска», где значительная роль принадлежит именно социальным рискам, которые «усиливают потенциал вражды внутри социальной структуры и порождают огромный набор социальных опасностей, как для общества в целом, так и его основных сфер – политики, экономики, науки и техники, военной безопасности», которые находят свое выражение в усилении вражды и формировании ксенофобии внутри социальной структуры (Скрипкина Т.П. [19, с. 53]). Выросло количество людей, у которых не только снижается удовлетворенность настоящим, но и пропадает уверенность в завтрашнем дне, возрастает страх и тревога, снижается устойчивость к неблагоприятным воздействиям.

Т.В. Эксакусто в качестве основы социально-психологической безопасности рассматривает отношения субъекта с другими людьми, а в качестве одного из критериев психологической защищенности в этих отношениях – толерантность-интолерантность (Эксакусто Т.В. [20, с. 97]).

Таким образом, теоретический анализ показал значимость проблемы психологической безопасности в целом и психологической безопасности одного из её субъектов – региона, в частности, а также позволил выделить её основные социально-психологические маркеры [21]. К ним можно отнести актуальный этнопсихологический статус (выраженность и направленность этнической идентификации, авто- и гетеростереотипов, уровень этнической толерантности), социальную фрустрированность, социальные установки, базовые убеждения, предубеждения, толерантность-интолерантность различных групп населения того или иного региона.

Поставленная задача может быть решена на основе выбора адекватных целям исследования, надёжных и валидных методов и методик. При этом смысловой интегрирующей основой должна стать толерантность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
2. Гидден Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS, 1994, №5.
3. Яницкий О.Н. Социология риска: ключевые идеи // Мир России. 2003, № 1.
4. Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социальные исследования. 2001, № 1.
5. Глушенкова Е.И. Устойчивое развитие как концептуальная основа стратегии национальной безопасности России М.: ИМЭМО РАН, 2004. 101 с.
6. Данилов-Данильян В.И. Устойчивое развитие (теоретико-методологический анализ) // URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=387556>. Дата обращения 21.10.2014.
7. Урсул А.Д., Романович А.Л. Концепция устойчивого развития и проблема безопасности. 2001. // URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000706/>. Дата обращения 21.10.2014.
8. Атаманов Г.А. Информационная безопасность: сущность и содержание. // Бизнес и безопасность в России. 2007. № 47. С. 104-109.
9. Абрамов Ю.Ф., Душутин В.К., Сидоркина Е.В. Региональная безопасность (эколого-информационный аспект). – Иркутск: Изд-во Иркутского госуниверситета. 2003. 200 с.
10. Баева И.А. Психология безопасности: история, становление, перспективы // Национальный психологический журнал. №1 (2). 2007. С. 65-69.
11. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности: учебное пособие / А.Н. Сухов. 2-е издание, стереотипное. – Москва: Академия, 2004. 256 с.
12. Бородин И.А. Основы психологии корпоративной безопасности. М.: Высшая школа психологии, 2004. 160 с.
13. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Изд-во «Союз», 2002. 271 с.
14. Edmondson, A. (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams // Administrative Science Quarterly. Vol. 44. No. 2. P. 350–383.
15. Edmondson Amy C. Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams // Forthcoming in West, M. (Ed) International Handbook of Organizational Teamwork, London: Blackwell, 2002. – 38 p.
16. Maddi S. The Role of Hardiness and Religiosity in Depression and Anger // International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy. 2004b. Vol. 1, № 1. P. 38-49.
17. Зинченко Ю.П. Методологические основы психологии безопасности // Национальный психологический журнал, 2011. №2, (11-14).
18. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал – ноябрь 2006. – С. 66-68.
19. Скрипкина Т.П. Концепция общества рисков и задачи социальной психологии // Личность и бытие: проблемы, закономерности и феноменология событийности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. –212 с.
20. Эксакусто Т.В. Социально-психологическая безопасность: понятие, особенности, критерии оценки // Психология человека в современном мире. Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственный редактор – А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 400 с. – С. 97

21. Ефремкина И.Н. Исследование компонентов актуального этнопсихологического статуса студентов раз-

ных национальностей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 79-85.

PROBLEM OF SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL MARKERS OF SAFETY OF REGION

© 2014

I.N. Yefremkina, candidate of psychological science, associate professor of the chair
«Pedagogy and Psychology»
Penza State Technological University, Penza (Russia)

Annotation: The modern social reality which is perceived and defined as social instability, shows increased requirements to the person. Psychological safety not only at a level of separately taken person, but also at a level of the social groups making the population of this or that region, is essential making national safety. In article the theoretical analysis of a problem of psychological safety of region is presented and on its basis socially-psychological markers of safety of region are offered.

Keywords: Psychological safety, subjects of psychological safety, socially-psychological markers of safety of region.

УДК 37.013.43

СТАНОВЛЕНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ТАНЦА

© 2014

Н.А. Жуйкова, соискатель межфакультетской кафедры педагогики и психологии
Т.Е. Джагаева, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и астрономии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье представлена краткая предыстория становления и развития хореографического образования в зарубежной и отечественной педагогике, анализируется история развития народно-сценического танца как составного структурного компонента хореографического образования.

Ключевые слова: педагогика, хореографическое образование, народно-сценический танец, джаз, воспитание, детская хореографическая школа.

Актуальность исследования проблемы становления хореографического образования в зарубежной и отечественной педагогике обусловлена высокой значимостью преемственности в системе выработки специальных знаний, умений и навыков, формирующих специфическую традицию, призванную связывать поколения творцов искусства и культуры. Хореографическое образование, являясь одним из самых старейших в мире, дает возможность человеку стать более развитым как в физическом, так и в нравственном плане. Вместе с хореографическим образованием у человека формируется дополнительно выносливость, хорошая осанка, эстетический вкус, повышается самооценка и т.д. Хореографическое образование включает в себя изучение специальных дисциплин: народно-сценический танец (знакомство с созданием хореографического образа на сцене); классический танец (основной элемент хореографического образования) [6]; историко-бытовой танец (знакомство с манерами и стилями разных времен); характерный танец (одно из самых выразительных средств балета) [3]; история балета (изучение истории развития балета в России и за рубежом) [5]; музыкальная литература (изучение самой музыки в целом, ее форм и жанров) [2] и др.

В данной статье мы основное внимание уделяем хореографическому образованию в целом и важному его компоненту – народно-сценическому танцу. Существует множество предположений о происхождении народно-сценического танца, внимательное изучение которых подтверждает значимость этого искусства в общественной жизни и в быту. Первой музыкой для танцующих были звуки барабанов, шум звенящих браслетов и амулетов, первым опытом актерской выразительности – подражание различным животным [3, с. 118]. Национальные особенности развития танца проявляются в истории древнейших цивилизаций – Египта, Индии, Китая, стран Юго-Восточной Азии. Активное развитие индийского танца и ранняя канонизация его движений привела к созданию индийской классической школы танца. Исследователи находят множество совпадений в танцевальных движениях разных, подчас находящихся друг от друга на расстоянии многих тысяч километров, народов.

С изменением и дальнейшим развитием социального

строения меняется и танец. Первыми профессиональными исполнителями русского народного танца считались скоморохи. В Киевской Руси скоморошество имело большую популярность. Их считали существами божественными, а их искусство – богослужением. Поэтому в былинах, как отмечает Е.Н. Фокина, их называют «святыми», «вещими». Скоморошество в своей старой форме сыграло главную роль в развитии русской хореографической культуры, в сохранении ее национальной самобытности, в классификации профессиональных танцев на мужской (виртуозный) и женский (грациозный) [7, с. 94].

Образцы древнегреческой культуры (Танагрские статуэтки, скульптура «Танцующая гречанка», вазовая живопись «Сикиннис» и др.), свидетельствуют о важном значении танца в жизни человека. Хотя на этих рисунках изображены простые граждане, а не профессиональные танцовщики, фигуры изображены в позах, которые под силу только тренированному, обладающему профессионализмом исполнителю [5].

Греческие философы Платон, Аристотель, Плутарх оставили в своих трудах первые хореографические термины и провели первую классификацию танцевальных образов. Есть даже изображение танцующего философа: молодого Сократа [8, с. 184]. Это обстоятельство еще раз подтверждает то, что преподавание танца берет свое начало развития с Древней Греции. В школах «Танец» был обязательным предметом, появились первые учителя танцев, а так же первые методы и приемы обучения танцевальному искусству.

По исследованиям доктора культурологии В.В. Ромма – «...танцевальное образование каждого мальчика, начинающееся с самого детства и не прекращающееся до вступления в первый бой, позволяло достичь индивидуального физического совершенства, умения чувствовать партнера и мгновенно подхватывать, повторять движения соседей. Многочисленные военные и пиррические танцы являлись тренировками будущих сражений. А в сражении только танец позволял фаланге удерживать монолитность» [5, с. 87].

Во всеобщем танцевальном образовании греки видели основу своего военного могущества, благополучия государства, здоровья граждан, что говорит об их

стремлении к гармоничному развитию личности как залого процветания государства. Физическое развитие не должно отставать от интеллектуального, нравственного, духовного. Физическое развитие греки напрямую связывали с развитием волевых качеств личности, что, в свою очередь, способствует, по их мнению, развитию интеллекта. Аристотель считал, что физические упражнения, выполняемые под музыку, воспитывают понимание красоты, тренируют кроме тела душу человека» [6, с. 142]

Средневековая идеология и господство церкви требовало запрет светских зрелищ, а значит и пляски. Но запреты не достигли своей цели и танец проник повсюду, в том числе и в саму церковь. С XI века вводятся картинные процессии в молебствия, церковным хором исполняются церемониальные танцы. Культура Древнего Рима впитала в себя греческое танцевальное искусство периода эллинизма, когда главенствующим в танце становится развлекательное начало. В эпоху императорского Рима появляются примеры грандиозных массовых зрелищ-пиррих, которые устраивались в Колизее, вмещавшем до 50 тысяч зрителей.

Эпоха Возрождения – прогресс во всех отраслях общественной деятельности. Формируется учение о человеке – о венце природы. Идеалом становится человек здоровый и всесторонне развитый. Идеалы создают сферу должного, разрывающую субъекта истории от его потенциальности [1, с. 7-9].

В Средние века танец разделяется на простой (народный) и благородный, исполняемый знатно на балах и придворных празднествах. При исполнении этих танцев требовалась важная осанка, медленная поступь, умение исполнять приветствия, поклоны, реверансы, их исполнение было невозможно без определенной подготовки. Например, поклон, исполняемый кавалером при приглашении дамы на танец, требовал сложной координации движений, умения обращаться с головным убором и хорошо развитого чувства равновесия (апломба). Поклон (реверанс) дамы также был достаточно сложен: приседание с переносом тяжести корпуса на одну ногу, умение обращаться со шлейфом и т.д. Чтобы исполнить танец того времени приходилось брать уроки танцев. Предположительно, чаще всего в качестве учителей выступали бродячие актеры, либо танцевальные умения передавались от матери к дочери. [5, с. 29] Народные танцы отличались простотой исполнения. Наиболее любимы простым народом были бранли (от слова *branle*, т.е. качание). В каждой провинции Франции бранли имели свои разновидности: простые, веселые, подражательные. Бранли бочаров, башмачников, конюхов, прачек и т.д. Именно из бранли возникла национальная французская хореография.

В XVI веке Франсуа Рабле – один из крупнейших французских писателей эпохи Ренессанса, сатирически описывая бал при дворе королевы Квинтэссенции, дал перечень ста восьмидесяти танцев. Среди них «гальярда», «крестьянский двойной бранль», «павана», «хей» и другие, реально существовавшие танцы [5].

По произведениям Шекспира можно составить антологию придворных и народных танцев Англии XVI века: «Сон в летнюю ночь», «Макбете», «Напрасные усилия любви» – яркий тому пример. «Почему бы вам не ходить в церковь гальярдой, а из церкви курантой? Я бы выступал только жигой...» «Двенадцатая ночь»: Такое высказывание может прийти в голову только знатоку танцевального жанра [8].

Балетные спектакли Франции в XVII веке отличались технической сложностью, богатством и разнообразием костюмов, «большим количеством актов: от трех до пяти. Каждый акт, в свою очередь, содержал три, шесть, девять или двенадцать выходов, а в заключение давался «большой балет», который состоял из куранты, сарабанды, гавота, менуэта, ригодона. [4].

В «Большом Балете» могли танцевать только знатные аристократы во главе с королем, а на сложные тан-

цы приглашали профессионалов. Король и его придворные выступали в масках. Все роли исполняли только мужчины. В 1681 году в балете Шарля Бошана «Триумф любви» впервые приняли участие женщины, среди них знаменитая балерина Лафонтен.

Хореография Англии в отличие от США имела свои специфические особенности, восходящие к маскам XVI века. Передовые представители хореографического искусства того времени (XVIII в.) развивали и совершенствовали пластические возможности и технику мимической игры, обогащая балет национальными красками и ритмами, национальными традициями высокой и старинной театральной культуры.

Америка становится родиной джаз – танца, появившегося в результате эволюции африканского хореографического фольклора. Джаз-танец выделяется особый вид танцевальной техники им в последствии оказывает влияние на классический танец и танец – модерн.

В Германии создается большое количество хореографических и балетных школ. Школы в Берлине, Лейпциге, Дрездене, готовят исполнителей для ансамблей танца и балетных групп ГДР. Немалое количество немецких исполнителей приезжали учиться в СССР, например: У. Коллийн, Т. Кремке, Э. Бишоф. Советские специалисты, передавая свой опыт немецким, способствовали возникновению в ГДР своеобразной, отличающейся оригинальностью хореографии [4].

В 20-е годы в России создается огромное количество танцевальных студий, в которых изучают самые разные направления- акробатический и спортивный танец, биомеханика, чечетка, свободная пластика в стиле Дункан, экспрессивный и выразительный танец, переключившийся с экспериментами европейских хореографов. Среди лидеров перечисленных направлений – Людмила Алексеева, Николай Фореггер, Нина Гремина, Инна Чернецкая, Вера Майя, Наталья Глан и др. На студийной сцене оттачивал свое мастерство К. Голейзовский (1892-1970) – автор первого теоретического труда о русском танце «Образы русской народной хореографии» (1964). Значительный вклад в развитие советской хореографической педагогики внес Ф. Лопухов, который создал систему профессиональной подготовки балетмейстеров.

Тщательно изучив русское хореографическое образование, Иогансон создает свою, «иогансоновскую» систему преподавания [8]. Во второй половине XIX века, в Европе появился термин классический танец, который становится основой современного хореографического искусства.

На рубеже XIX-начала XX веков наблюдается кризис классического балета. Несмотря, на это возникают новые танцевальные течения ритмического воспитания, свободного танца, танца – модерн, джаз – танца [6].

Формирование педагогики детской хореографии как самостоятельной системы в России приходится на начало XX в. Руководители и политические деятели нового государства, провозгласившие идеал всесторонне и гармонично развитой личности, направляли свои усилия на утверждение нового взгляда на искусство, обосновывая необходимость эстетического и художественного воспитания подрастающего поколения.

Так, по мнению некоторых исследователей (Э.А. Королева С.С. Лисициан, А.А. Соколов, А.С. Фомин, Ж.К. Хачатрян, М.Д. Яницкая и др.), хореографическое образование это база для развития творческих задатков в жизни и прекрасный способ реализовать себя, получив достойную и интересную профессию. Среди педагогов большое распространение получает один из методов работы синкретического спектакль – игра. Танец предполагался как вставной номер, игра, не несущий смысловую нагрузку. Развивается новое направление – массовой работе с детьми, где наиболее востребованными оказываются массовые танцы и игры, на основе народных плясок.

Таким образом, национальная школа современной

хореографии, предлагает отличную возможность профессиональным хореографам за короткий срок, значительно повысить свою квалификацию, а также, выйти на более высокий уровень выступлений. В процессе получения хореографического образования у человека формируются не только представления о хореографии, но появляется понимание элементов общечеловеческой культуры: самоконтроль, культурное поведение, ответственность и трудолюбие.

Эти качества взаимосвязаны с культурой данного вида образования. Творческий процесс игровых танцев позволяет человеку самостоятельно отыскивать и осваивать оптимальные способы овладения технически доступными движениями.

Телесно-культурные ориентации танца во многом совмещаются с целями и задачами физического воспитания детей. На ранних стадиях развития человечества физическое воспитание формировалось, прежде всего, в обрядовом танце, как полифункциональном феномене. Поэтому игровой танец способствует формированию таких морально-волевых качеств как решительность, смелость, ловкость, инициативность, находчивость, гибкость, коллективизм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов О.Д. Культура как ресурс развития общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. №2(7). С. 7-10.
2. Козий О.М. Моделирование процесса формирования образно-инновационных навыков у будущих учителей музыки // Азимут научных исследований. 2014. №1(16). С. 33-36.
3. Красовская В.М. Западноевропейский балетный театр: Очерки истории: От истоков до середины XVIII века. М.: Искусство, 1979. 295 с.
4. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. – Пермь: Пермская книга, 1993. – 491 с.
5. Тарасова Н.Б. Теория и методика преподавания народно-сценического танца: учеб. пособие. СПб.: ИГПУ, 2006. 264 с.
6. Трускиновская Д. Сто великих мастеров балета. – М.: Вече. 2010. 432 с.
7. Фокина Е.Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности – Тюмень, 2002г. – 195с.
8. Филановская Т.А. Хореографическое образование в России второй половины XIX в.: академическая образовательная модель // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. Вып. 140. С. 180-186.

BECOMING CHOREOGRAPHIC EDUCATION AND CHARACTER DANCE

© 2014

N.A. Zhuykova, competitor interdepartmental department of pedagogy and psychology
T.E. Dzhaeva, doctor of pedagogical sciences, professor of physics and astronomy
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article provides a brief background to the formation and development of choreographic education in foreign and domestic pedagogy, examines the history of the development of character dance as an integral structural component of choreographic education.

Keywords: pedagogy, dance education, folk-stage dance, jazz, education, children's dance school.

УДК 372.851

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ MOODLE В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ

© 2014

О. Ю. Зайцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии и педагогики дошкольного образования
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация: в статье рассматривается использование веб-ориентированной электронной обучающей среды MOODLE при обучении профильным дисциплинам студентов педагогического вуза, направленного на повышение качества педагогического образования и эффективное формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов. Проведен анализ анкетирования студентов о преимуществах электронных учебных материалов.

Ключевые слова: электронное обучение, профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, сетевые образовательные ресурсы, междисциплинарная интеграция.

Под дистанционным образовательными технологиями, вслед за М.Б. Лебедевой, мы понимаем образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или неполностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [2, С.10].

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий открывает широкие возможности их использования в обучении, например, в виде электронных обучающих курсов, что отвечает требованиям ФГОС ВО. Принципиально важная роль информационно-образовательной среды в формировании блока общекультурных и профессиональных компетенций отражена, в частности, в содержании ФГОС ВО по направлению 44.03.01. Педагогическое образование, в части, ОК-3 - способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве, а также ПК-2 - способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики. Следовательно, максимальная цель современной образовательной организации состоит в формировании информационно-образо-

вательной среды, под которой мы понимаем, результат взаимодействия субъектов образовательного процесса и информационно-образовательного пространства.

Анализируя зарубежный опыт коллег в области определения актуальности проблемы проектирования информационно-образовательной среды, можно привести аргументы ряда ученых, в том числе, Питер Друкер указывает на то, что «потребность в традиционном высшем образовании отпадет в ближайшие 30 лет», Г. Драйден пишет: «Обучение очень быстро будет превращаться в самообучение: самостоятельно направляемое и самостоятельно выполняемое» [1,3]. Джим Рон: «Формальное обучение поможет вам выжить. Самообразование приведет вас к успеху». Это доказывает, что в современном высшем образовании растет роль неформального образования. Такое образование реализуется за счет собственной активности. Развивается идеология открытых образовательных ресурсов.

Современные студенты очень изменились, они стали более мобильные, более 60% студентов 3 курсов уже работают, владеют ИКТ, являются сетевыми резидентами. Учитывая данные тенденции, мы понимаем, что необходимо менять стиль обучения, искать новые активные

формы, уходить от традиционных форм обучения.

В 2010 г. в ФГБОУ ВПО «ВСГАО» на кафедре психологии и педагогики дошкольного образования стартовал проект по разработке и использованию электронных обучающих курсов. Основываясь на опыте реализации данного проекта, рассмотрим некоторые теоретические и методические аспекты обучения профильным дисциплинам в веб-ориентированной электронной обучающей среде MOODLe. Moodle - (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) — свободная система управления обучением (LMS). Данная система реализует философию «педагогики социального конструкционизма» и ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения.

На основе анализа требований, предъявляемых к электронным обучающим курсам, в 2010 г. были созданы первые обучающие курсы по дисциплинам «Детская игровая субкультура», «моделирование образовательных программ», «Дошкольная педагогика», «Общая и экспериментальная психология» и др. В числе основных требований, предъявляемых к ним, на основе ГОСТ Р 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения» были выделены следующие:

- Наличие учебно-методических электронных материалов для самостоятельной работы;
- Возможность доступа не только к основным, но и дополнительным источникам информации;
- Наличие задач, ориентированных на оценку сформированности разных групп компетенций;
- Наличие обратной связи о затруднениях и достижениях студентов по курсу.

В обучении нами сочетаются традиционные лекционные и практические занятия с самостоятельной работой студентов в он-лайн режиме с использованием личностно-ориентированной веб-программы. Контрольное тестирование проводится в веб-ориентированной обучающей среде Moodle.

Рассмотрим некоторые особенности дидактических материалов электронного обучающего курса по дисциплине «Дошкольная педагогика».

Содержание каждого раздела представлено следующими стандартными учебными элементами: учебные ресурсы; деятельностные элементы – задания, форум, чат, глоссарий, wiki, тесты.

Для студентов заочной формы обучения по данной дисциплине предусмотрена организация вебинаров по моделям: лекция – презентация с несколькими опросами в течение занятия; проблемный семинар с общими опросами студентов; практическое занятие по решению задач и занятий; групповая консультация по теме, определенной запросами студентов или заданной преподавателями.

Активно в рамках данного курса нами используется такая форма, как ведение блогов в учебном процессе, что включает новости учебного процесса; коллективные обсуждения; дополнительный учебный контент; сопровождение исследовательских работ; публикация материалов курса; сбор мнений о материалах и внешних источниках; коллекция полезных источников (ссылок); публикация заданий; публикация текущего состояния по выполнению заданий; сопровождение слушателей.

Ресурс использования Wiki в учебном процессе мы видим, в групповой работе студентов над проектами; систематизация базы знаний по учебным предметам; научно-исследовательские работы преподавателей и студентов; учебники на Wiki.

Для получения промежуточной аттестации и сдачи экзамена по каждому разделу студент должен выполнить серию заданий и ответить на вопросы тестов не менее

чем 85% от объема предложенных заданий. Количество попыток тестирования ограничивается по времени ответов в тесте, в зависимости от количества вопросов. Предусмотрено ограничение на интервал между попытками (не менее 30 мин) для того, чтобы студент в случае неудачи, мог еще раз обратиться к учебному материалу.

Использование веб-ориентированной среды Moodle позволяет достигать непрерывности и систематичности самостоятельной работы студентов, повышается эффективность контроля преподавателя. Студенты имеют возможность заниматься в удобное для них время и в удобном месте (преимущественно дома), использовать наиболее подходящие для каждого способы аналитической работы с учебными материалами и оперативно получать необходимые консультации и ответы на возникающие вопросы, не тратя время на встречи с преподавателем.

Отношение студентов к работе в веб-ориентированной среде Moodle. Для выяснения отношения студентов к новой форме обучения нами проводилось тестирование, в котором приняло участие 165 человек. При разработке анкеты нами использованы материалы В.М. Богданова, В.С. Пономарева, А.В. Соловова, А.А. Меньшикова [4, С.36].:

Таблица 1.

Вопросы анкеты и варианты ответов		Ответы 1 курс	Ответы 2 курс	Ответы 3 курс з/о
1.	Какие материалы чаще вы использовали по курсу:	%	%	%
a)	Компакт-диск с электронным учебником	19	17	0
b)	Интернет-версия электронного учебника в сети	73	52	67
c)	Печатные материалы	38	35	83
d)	Никаких материалов не использовал, все знаю и так	0	0	0
Какие вы использовали технические средства:				
a)	Свой домашний компьютер	83	78	100
b)	Домашний компьютер товарища	15	0	0
c)	Компьютерный класс ФГБОУ ВПО «ВСГАО»	8	17	67
Оцените содержание учебных материалов:				
a)	Упекательно	15	4	17
b)	Интересно	46	30	42
c)	Познавательно	81	74	67
d)	Полезно (пригодится в жизни)	73	65	67
e)	Скучно (не нужно)	0	0	0
Оцените в целом качество методической проработки учебного материала (структурирование учебной информации по разделам, использование видео, аудио, компьютерное тестирование по разделам)				
a)	Существенно помогает усвоению учебных материалов	75	57	58
b)	Скорее помогает усвоению, чем не помогает	44	35	50
c)	Скорее не помогает, чем помогает	0	0	0
d)	Все эти «языски» только запутывают	6	4	0
Как вы относитесь к компьютерному тестированию				
a)	Положительно	85	78	92
b)	Отрицательно	10	9	0
c)	Безразлично	6	13	8
Как вы относитесь к дистанционной форме курса				
a)	Очень хорошо, способствует глубокому усвоению знаний, хотелось бы так изучать и другие дисциплины;	62	35	42
b)	Не плохо, не нужно тратить много времени на выполнение заданий, так как все доступно в электронном виде	54	61	58
c)	Удовлетворительно, сама идея неплоха, но реализована плохо (учебные материалы недоступны)	4	9	0
d)	Мне все равно, лишь бы получить экзамен, зачет.	8	0	0

Как видно по результатам, в целом, студенты характеризуются положительным отношением к работе в информационной образовательной среде Moodle, причем показательно, что чем старше курс обучения, тем выше процент положительных комментариев в оценке возможностей веб-ориентированной среды Moodle. Очевидно, что с каждым годом растет доля студентов, предпочитающих он-лайн учебные материалы. По данным опроса они хотят практически применимых, а не просто академических знаний, ждут быстрой обратной связи.

Как уже отмечалось, использование электронной обучающей среды по сравнению с традиционной системой обучения дает ряд преимуществ:

- Сокращает время на выдачу и проверку заданий, система автоматически показывает студенту правильность процесса его решения задачи;
- Появляется возможность варьировать задания в соответствии с уровнем подготовки студентов, что позволяет ему работать над учебным материалом индивидуально, выбирать темп и глубину проработки;
- Освобождается аудиторное время, которое может быть использовано для организации других форм учебной деятельности;
- Достигается максимальная объективность и оперативность оценки результатов учебного процесса;
- Появляются дополнительные возможности форми-

рования компетенций студентов, как результата продуктивного сочетания в электронном курсе контекстного, междисциплинарного и предметно-информационного подходов.

Как справедливо, замечает Т.В. Зыкова «к концу семестра автоматически накапливается информация об успеваемости студентов. Такое обучение с применением ИКТ позволяет оперативно анализировать типовые ошибки студентов, видеть динамику уровня сформированности компетенций через уровень формирования ее индикаторов» [5, С.40].

Подготовка преподавателей к работе в веб-ориентированной среде Moodle.

Современная информационная образовательная среда академии изменила и преподавателя. Сегодня преподаватель перестал быть единственным источником информации, появились новые удобные инструменты обучения и технологии, появилась возможность организации информационного учебного взаимодействия со студентами [6-9].

Обратная связь по результатам образовательного взаимодействия с использованием ресурсов ИКТ может быть мгновенной. Роль преподавателя меняется. Он продолжает быть экспертом в своей предметной области, наряду с этим он должен стать наставником, модератором, гидом в мире информации. Как справедливо отмечает Рванова А.С. – «накопленный опыт внедрения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения привел к осознанию того, что информатизация образования – многоаспектный процесс, затрагивающий требования к компетентности педагогов, учебные материалы, средства ИКТ, мотивы повседневной работы учащихся и учителей» [10, с.179].

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14.08.2009 акцентирует внимание, на группе компетенций преподавателя – профессиональных, информационных, коммуникационных. В частности, правовые компетенции указывают на то, что для всех категорий ППС в разделе «Должен знать» записано буквально следующее: «современные формы и методы обучения и воспитания; методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных; требования к работе на персональных компьютерах, иных электронно-цифровых устройствах, в том числе предназначенных для передачи информации».

В этой связи, наш опыт работы по реализации проекты позволил обобщить и систематизировать типичные трудности организации системы дистанционного обучения:

Во-первых, терминологическая группа трудностей. Дистанционное обучение – новая для нас форма обучения, именно новая форма, а не модификация заочной формы. Это самостоятельная система обучения, а не технология (дистанционная технология). Терминологическая неоднозначность явилась причиной одной из главных проблем организации системы дистанционного обучения в России, по мнению Е.С. Полат [11], ибо государство предполагает финансирование технологической составляющей дистанционного обучения, т.е. процесс информатизации, интернетизации образовательных учреждений, включая общеобразовательные школы. Но финансирование педагогической составляющей, т.е. создание соответствующей информационной образовательной среды, не предусматривается.

Во-вторых, проблема взаимодействия специалистов в дистанционном обучении студентов [12, 13, 14]. Для создания качественного учебно-материального обеспечения дистанционного обучения, т.е. создания соответствующих средств обучения необходимы совместные усилия специалиста-предметника, методиста, знакомого

с интернет-технологиями, технологиями других электронных изданий, компьютерными коммуникациями, а также с современными педагогическими, психологическими теориями, современными педагогическими технологиями, и программиста, специалиста в области новых информационных технологий. В идеале функции специалиста-предметника и методиста должны сочетаться в одном лице. Современный преподаватель должен обладать не только знаниями своего предмета, но и особенностями информационных и педагогических технологий. На практике пока это остается мечтой.

В-третьих – проблема подготовки преподавателей дистанционного обучения. Преподаватель дистанционного обучения должен владеть всем арсеналом пользовательских навыков работы с применением НИТ, интернет-технологий. Но главное все-таки – психолого-педагогическое мастерство преподавателя. При этом важно уметь осуществлять дифференциацию обучения, рефлекссию. Подмена дистанционной формы заочной только с применением иного средства доставки учебных материалов – электронной почты, никак не влияет на качество обучения. Преподаватели вузов особенно нуждаются в специальном обучении по разработке своих курсов для дистанционной формы совместно с программистами и в овладении соответствующими педагогическими технологиями.

В четвертых, проблема нормативно-правовой основы дистанционного обучения. Нормативно-правовая база должна регулировать все отношения в системе организации и проведения системы дистанционного обучения. Кто сейчас знает, как оплачивать труд преподавателя дистанционного обучения?

Понятно, что дистанционное обучение – процесс значительно более трудоемкий, чем очное. Существуют нормативы для оплаты труда преподавателей вузов. Но полтора часа лекции в аудитории для 30 человек – это одно, а проведение занятия с 30 студентами дистанционно – это совсем другое. Для этого потребуются значительно больше времени и хотя бы потому, что информация вводится через клавиатуру. И комментирование заданий студентов, даже если они идут от групп, требует значительных временных затрат.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод:

1. Интеграция традиционного и онлайн-обучения студентов на основе электронных обучающих курсов способствует успешному формированию комплекса компетенций, как общекультурных, так и профессиональных. Преимущества подобной интеграции поддерживаются и студентами, как потребителями образовательных услуг вуза.

2. В настоящее время созданы хорошие предпосылки для успешного внедрения в практику вузовского учебного процесса современных методов и технологий дистанционного обучения – оснащенность электронным и телекоммуникационным оборудованием, наличие развитых компьютерных сетей, методики электронного обучения достигли уровня международной стандартизации.

3. Острой остается проблема повышения квалификации преподавателей вуза, отсутствие недостаточная нормативно-правовая основа для формирования внутренней потребности и осознания преподавателем тех преимуществ, которые предоставляют преподавателю средства электронного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордон Драйден, Джанет Вос. Революция в обучении. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 671с.
2. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов [Текст] : учеб. пособие / ред. М. Б. Лебедева. - СПб. : БХВ-Петербург, 2010. - 330 с. + 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
3. Махутов, Б. Н. Использование портала дистанционного образования в формировании профессиональной

компетентности бакалавров [Текст] = Implementation of distance learning portal in development of professional competence of bachelors / Б. Н. Махутов, Д. А. Петров. - (Педагогический опыт) // Информатика и образование. - 2013. - № 3. - С. 40-42

4. Технологии электронного обучения в вузовском курсе физической культуры [Текст] = Technology of e-learning in university physical education course / В. М. Богданов [и др.]. - (Электронные средства учебного назначения) // Открытое и дистанционное образование. - 2011. - № 4. - С. 32-38

5. Опыт использования веб-ориентированной среды Moodle в обучении математике студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода [Текст] = The experience of the use of the web focused Moodle environment in learning in mathematics of students of engineering higher education institution based on the polyparadigmatic approach / Т. В. Зыкова [и др.]. - (Технологии электронного обучения в Сибирском федеральном университете) // Информатика и образование. - 2013. - № 5. - С. 37-40

6. Павлов В.Ю., Люсев В.Н. «Технология дистанционного обучения» с точки зрения педагогической науки // Современные информационные технологии. 2010. № 11. С. 111-113.

7. Моисеев В. Открытое образование: идеология формирования сети // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 78-83.

8. Касторнова В.А., Дмитриев Д.А. Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства // Вестник Самарского государствен-

ного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 83-90.

9. Люсев В.Н., Балашова М.Н. Применение информационных технологий в вузе как средство решения задач управления // Современные информационные технологии. 2006. № 3 (3). С. 59-61.

10. Рванова А.С. Некоторые аспекты формирования компьютерной компетентности учителя математики [Текст] / А.С. Рванова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2014. №1(16) - С. 179-182

11. Полат Е.С. Проблемы организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации // эл. режим доступа http://vio.uchim.info/Vio_20/cd_site/articles/art_1_20.htm

12. Кулагина Ю.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 87-93.

13. Брятов А.С., Михелькевич В.Н., Мякишев В.М. Компетентностный подход к управлению самостоятельной работой студентов заочной и дистанционной форм обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 15-19.

14. Печерский С.В. Эффективная конфигурация системы управления учебными курсами moodle для её интеграции с системой рейтинговой оценки работы студентов ПензГТУ // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 131-134.

TRAINING ON-LINE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS

© 2014

O.Ju. Zajtseva, candidate of psychological science, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Annotation: the article discusses the use of web-based e-learning environment MOODLE when learning the core disciplines of students of pedagogical universities, aimed at improving the quality of teacher education and effective formation of common cultural and professional competences of students. The analysis of the survey students about the benefits of e-learning materials.

Keywords: e-learning, professional competence, cultural competence, network educational resources, interdisciplinary integration.

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

© 2014

Л.А. Кананчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация: В исследованиях экспериментально определены взаимосвязи конкретных показателей адаптации личности с особенностями проявления этнических стереотипов. Рефлексия способствует оптимизации показателей.

Ключевые слова: студент, этнические стереотипы, этническая группа, рефлексия, саногенная рефлексия.

Исследователи в области психологии подчеркивают, что стереотипы способны защищать ценности индивида, его социальную идентичность, их предназначение – регулировать отношения внутри группы через установку, образ, позволяющий обеспечить целостность социальной общности (Т.Г. Стефаненко. Е.П. Крупник [1, с.95; 2, с.35]). В периоды расширения поликультурного пространства субъекта образовательного процесса в вузе усиливается противоречие между: необходимостью адаптации личности в условиях изменяющейся среды и неспособностью преодолевать кризисы в межэтническом взаимодействии и отношениях; объективной значимостью рефлексии личности в процессе адаптации к изменяющимся условиям среды и отсутствием целостного понимания механизмов ее развития.

В статье предпринята попытка разрешения противो-

речий, которым будет способствовать рефлексия как уникальная способность человека осознавать собственные действия, основанные на конкретных этнических стереотипах, преобразование личностью в новых условиях собственных взглядов, поведения, адекватных ситуациям.

Обособленное существование народов и культур становится невозможным в условиях роста миграционных процессов, числа смешанных браков, образования многонациональных коллективов.

Расширяются рамки межэтнического взаимодействия, наблюдается сложный процесс адаптации, требующий корреляции поведения личности в соответствии с традициями и привычками многонационального микро-социума.

Современная образовательная среда также является

по своему составу поликультурной. Этнические особенности окружающей среды накладывают отпечаток на характере человека, его жизненной философии, отношениях с представителями разных национальностей [3, с.153].

В условиях различных культурно-специфических взглядов на мир, человек острее осознает свои отличительные черты как представитель определенного этноса, что может способствовать осложнению его отношений в обществе [4, с.131, 5, с.235].

В общении и отношениях включаются механизмы инкультурации - вхождения в культуру своего народа (усвоение норм, установок, стереотипов, ценностей своего народа) и аккультурации - взаимовлияния людей с разной культурой друг на друга (результат влияния выражается в изменении личности).

В условиях поликультурной среды для большей психологической устойчивости человек стремится сохранить свою этническую идентичность [1, с. 38-40].

Структура этнической идентичности включает когнитивный и аффективный компоненты. В качестве элементов когнитивного компонента можно рассматривать содержание авто- и гетеростереотипов, самоидентификацию личности. В качестве элементов аффективного компонента - чувство принадлежности к определенной этнической общности, выраженность этноцентризма, проявляющаяся в направленности этнических установок и этнических стереотипов. Как можно полагать, на адаптацию личности в поликультурной среде значительное влияние оказывают этнические стереотипы.

Слово «стереотип» происходит от греческих слов *stereos* твердый и *typos*-отпечаток. В обыденной жизни понятие «стереотип» употребляется довольно часто как синоним слов «шаблон» или «стандарт».

Т.Г. Стефаненко дает трактовку понятию стереотипа, как явления обыденного сознания, основанного на стремлении человека свести проявления мира к определенным категориям и, на основе которых строится восприятие, понимание и оценка явлений.

В этнопсихологических исследованиях стереотип понимается как суждение, убеждение, образ, отражение различных элементов социальной действительности.

Л.М. Дробизева сущность стереотипа трактует через установку: социальный стереотип – вид социальной установки, ценностей (значимой) для данной личности, четко и устойчиво выраженной (фиксированной) [6, с.159]. Например, в русском этносе проявляется стереотип, связанный с непредсказуемостью, а в бурятском с обособленностью, пассивностью.

Существует классификация стереотипов, в основе которой заложен социальный аспект:

- антропологические (оценка на основе антропологических особенностей);
- этнонациональные (принадлежность к расе, нации, этнической группе и другие);
- социально-статусные (социальный статус);
- социально-ролевые (ролевая функция);
- экспрессивно-эстетические (внешняя привлекательность);
- вербально-поведенческие (особенности речи, мышления) (Г.М.Андреева) [7, с.125].

Формирование групп стереотипов происходит по критериям:

- по эмоциональной окрашенности – на позитивные и негативные;
- по объекту стереотипизации – на этнические, гендерные, расовые и другие;
- по сферам общественной жизни – на индивидуальные, семейные и др.;
- по специфике деятельности – на мыслительные, закрепляющие представления об объекте или явлении;
- по поведенческим особенностям – фиксирующие поведенческий навык.

Экспериментально выявлено, что когнитивный компонент этнического стереотипа как субъектное содержа-

ние знания о каком-либо народе является более устойчивым при взаимодействии с представителем этого народа, чем эмоциональный и оценочный. При успешной совместной деятельности представителей разных народов эмоциональные и оценочные компоненты этнического стереотипа могут изменяться. Важным при восприятии человека определенной национальности могут становиться не этнические, а «деятельностные» параметры. Однако, как указывает исследователь [2, с.36; 6, с.151; 8, с.72] при значительном изменении этнических стереотипов до и после взаимодействия с представителями конкретных национальностей этнические стереотипы остаются явлением, в большой степени определяющим взаимоотношения.

Кросс-культурные исследования факторов, определяющих устойчивость и направленность этнических стереотипов, позволяют выявить большую зависимость не только межличностного восприятия, но и межличностного познания от задаваемых культурой установок, выраженных в пословицах, поговорах, скороговорках, сказках, преданиях, а также от традиционно считаваемых особенностей взаимодействия.

В оценках такого, например, качества личности как сдержанность представителями разных народов у русских выявилось большое расхождение: сдержанные финны указали, что русские сдержанны в 2,8% ответов, менее сдержанны японцы, англичане и немцы – в 26-28%, несдержанные американцы – в 47,6% [8, с.71]. Выявлено также, что чем дальше расположены какие-либо народы от респондента, тем более обобщенно воспринимается их сходство, например, азербайджанцы, наделяют одинаковыми качествами русских и латышей и резко различными грузин и армян. В.Ф. Петренко [8, с. 67] отмечает, что при приписывании качества склонности к замкнутому образу жизни из представленных национальностей респонденты более выделяют якутов.

Активность и самостоятельность современного человека в присвоении культуры позволяет утверждать, что «в этнокультурных процессах» речь может идти не столько о приобщении личности к тем или иным ценностям этноса, сколько о рефлексивном самоопределении личности в ценностно-смысловом пространстве этноса.

Формирование этнических стереотипов на основе традиционных представлений, зачастую устаревших и некритичных, может привносить некоторую ограниченность, что затрудняет адаптацию личности в полиэтнической среде.

В условиях многообразия культурных традиций появляется альтернатива формирования активного и креативного сознания личности в процессе расширения представлений об иных культурах.

Однако в условиях проживания в поликультурной среде наблюдаются и негативные проявления этнических стереотипов, преобразованию которых, как мы предположили, способствует рефлексия [4, с.214].

Предметом настоящего исследования определена сагеногенная рефлексия (СГР) как фактор успешной адаптации личности в условиях полиэтнической среды вуза. Изучение работ по этнической, социальной, педагогической психологии, показывает, что национально-психологические особенности, являясь по своей природе с доисторических времен устойчивыми духовными образованиями, в современных условиях нестабильности, связаны с политическими и экономическими кризисами, с обострением межэтнических проблем и противоречий, с проявлением ощущения «утраты привычного порядка». Зачастую это способствует возникновению конфликтных ситуаций. В этой связи все большее значение приобретает потребность сохранения гуманистического потенциала поликультурной образовательной среды.

В ходе проведенного исследования были выявлены корреляционные взаимосвязи показателей защитной рефлексии и стереотипов.

Изучение негативных проявлений этнических стере-

отипов позволило выявить корреляционные связи обособленности, пассивности, закрытости с высокими показателями объема защитной рефлексии при репродукции чувства обиды, несоответствия поведения других ожиданиям в группе Б (рис. 1).

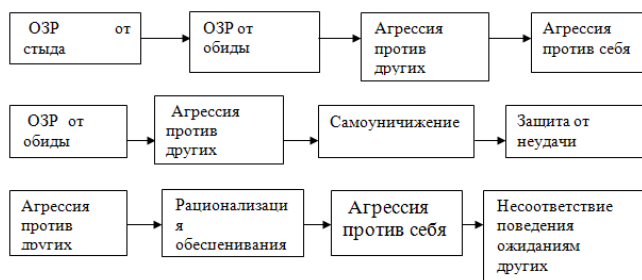


Рис. 1 Корреляционная взаимосвязь показателей защитной рефлексии у представителей бурятского этноса (группы Б)

Для представителей группы А (русские) характерны экспрессивность, импульсивность, непредсказуемость, коррелируемые с высокими показателями объема защитной рефлексии при репродукции чувства вины.



Рис. 2 Корреляционная взаимосвязь показателей защитной рефлексии у представителей группы А (русские)

Полученные данные были использованы нами в формирующем эксперименте. В большей степени обучение СГР (саногенной рефлексии) происходило в тренинговом пространстве. Эффективность рефлексивного тренинга обеспечивалась использованием активных методов обучения, приемами обратной связи, рефлексивных записей участников, анализом ситуаций, стимулирующих обращение к опыту участников, опросников, включающих вопросы на установление взаимосвязи этнических стереотипов и компонентов профессиональной рефлексии. Использовался и аутопсихоанализ эмоций, который предполагает активное начало самого субъекта размышления: чем более он активен, тем эффективен в освоении нового стиля мышления, в развитии саногенной рефлексии [4, с. 325, 8 с.39].

Понимание механизмов аккультурации и инкультурации студентами, осознание социокультурных потребностей и этнических оценок на основе осознания моделей поведения и рефлексивной позиции проявилось при анализе проблемных жизненных ситуаций. Истоки позитивных установок отмечены участниками в сути народных пословиц, отражающих установки на определенное поведение.

В Бурятии ценятся традиционность, уважение к старшим, сдержанность.

- «Хэлэ амаа татаад һу» в переводе означает «держи язык за зубами». Участники трактовали как: «Не болтай лишнего, будь сдержан и будешь неуязвим» (Анна, эт-

ническая группа Б); «Словом можно обидеть сильнее поступка. Надо знать, где, кому, что и как говорить» (Ирина, этническая группа А).

- «Убгэн хунэй хэлэһэн уе дууһаса» - буквальный перевод «слово, сказанное стариком – на всю жизнь». Ольга (этническая группа А) объяснила ее смысл: «В слове старца воплощение народной мудрости. Жизнь ставила перед ним много трудных ситуаций и через их решение, как и он можно набирать опыт и мудрость». Галина (этническая группа Б): «...Опыт, интуиция старика часто точнее научности. Выстраданное, переосмысленное мнение ценится в народе очень высоко. Надо уважать и слушать старших».

- «Хундэ тука хэхэдэ, оортэ туһа болохо» - если сможешь другим, будет полезно для тебя. Мария (этническая группа Б) объяснила: «...Я считаю, что когда помогаешь и совершаешь хорошие поступки, все тебе вернется...». Наташа (этническая группа А): «Добрые поступки не забываются. Добро порождает добро. Ты чувствуешь силу в том, что можешь делать благие дела – это самое главное».

Осознание этнических стереотипов осуществилось и при обсуждении конфликтных производственных ситуаций, связанных с негативными проявлениями этнических стереотипов: в группе А - с экспрессивностью, импульсивностью, в группе Б - с обособленностью и пассивностью. Респонденты обратились к опыту оценки поведения родителями и к собственным переживаниям обиды и вины.

Результаты исследования подтвердили предположение о значительном влиянии на адаптацию этнических стереотипов. Адаптация в поликультурной среде вуза представителей разных этнических групп имеет свои особенности: различаются по интернальности, объему защитной рефлексии при репродукции чувства обиды и вины. Высокий объем защитной рефлексии коррелирует с показателями низкой степени социально-психологической адаптации, с проявлением негативных этнических стереотипов (повышенной экспрессивностью, пассивностью, несдержанностью, закрытостью, вседозволенностью и обособленностью) [9, С. 38-40].

В исследовании также нашло подтверждение предположение о саногенной рефлексии как факторе успешной адаптации личности, ее преобразующей роли в проявлении этнических стереотипов представителей разных этнических групп в микросоциуме поликультурной среды.

Продолжение работы по применению студентами саногенной рефлексии в поликультурной образовательной среде находит отражение в повышении профессиональных компетенций представителей разных этнических групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крупник Е.П. Национальное самосознание. Введение в проблему / М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 164 с.
2. Стефаненко Т.Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию / - М.: МГУ, 1993. - 198 с.
3. Шабалдас А.Е. Теория и практика формирования личности школьника в полиэтнической среде: дис...д-ра пед. наук / Ставрополь, 2005. - 319 с.
4. Морозюк С.Н., Смолева Т.О. Саногенная рефлексия как механизм преодоления негативных переживаний личности в статусе эмигрантов // Поликультурное пространство детства современной России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012 -327 с..
5. Кананчук Л.А., Смолева Т.О. Особенности проявления показателей этнокультурной компетентности студентов-первокурсников // Образование и межнациональные отношения. Education and Interethnic Relations - IEIR2012 / Под ред. Э.Р. Хакимова. - Ч.2. - Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012. - 392 с.

6. Дробижеева, Л.М. Социальные параметры межэтнической стабильности и напряженности / Л.М. Дробижеева, И.М. Кузнецов // Мир России. – 2000. – № 4. – С. 149-170.
7. Андреева Г.М. Социальная психология / М.: Аспект Пресс, 2004. – 366 с.
8. Петренко В.Ф., Митина О.В., Бердников К.В.,

- Кравцова А.Р., Осипова В.С. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и не-терпимости / В.Ф. Петренко. - М.: Смысл, 2000. -167 с.
9. Кананчук Л.А. Психологическая адаптация представителей разных этнических групп в учебном заведении // Среднее профессиональное образование. 2010. № 2, С.38-40.

FEATURES OF DISPLAY OF ETHNIC STEREOTYPES IN THE PERIOD OF ADAPTATION OF PERSONALITY IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

© 2014

К.А. Кананчук, candidate of psychological sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Annotation: In researches interrelations of concrete indicators of adaptation of the personality with features of manifestation of ethnic stereotypes are experimentally defined. The reflection promotes optimization of indicators.

Keywords: student, ethnic stereotypes, ethnic group, reflection, sanogenny reflection.

УДК 15.018

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

О. Ю. Зайцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

В. В. Карих (Канащенкова), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Аннотация: Самым благоприятным периодом активного вхождения ребенка в социальный мир – период дошкольного детства. Это период формирования мировоззрения, пробуждения эстетических и нравственных чувств, развития художественного мышления, становления субъектной позиции детей дошкольного возраста. Неоценимая роль на этом жизненном этапе принадлежит искусству.

Ключевые слова: культура, социализация, социокультурный потенциал, субъектный опыт, художественное мышление, искусство, ребенок-дошкольник.

Понятие «социокультура» в научный оборот ввел П.А. Сорокин, но относил к ней, всю Вселенную, сотворенную человеком (всю духовную и материальную культуру). Следовательно, социокультура, ее ценности должны составлять сущностную сторону образования подрастающего поколения. Этим создается база духовно-нравственного и гражданско-патриотического образования (обучения, воспитания, развития и оздоровления) подрастающего поколения ... Следовательно, социокультура общества имеет непосредственный выход в образование подрастающего поколения, реализуемое в образовательном учреждении [1].

Согласно культурологической концепции содержания образования, разработанной сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики РАО, рассматривает социокультурный компонент образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, соответствующий человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [2, С. 37]. При этом важное значение в культурологической концепции образования придается ознакомлению с историческими, языковыми, художественно-эстетическими традициями региональной культуры.

По мнению Федоскиной О.В. «чрезвычайно важной представляется социо-культурная функция образования, ибо общество рассматривается как единство культуры и социальности, образуемых деятельностью человека, а деятельность системы образования может стать средством социокультурного развития личности участников образовательного процесса» [3, С. 77].

Цели образования, по С.И. Гессену, связаны с целями жизни данного общества и определяются его культурой, а педагогика выступает как прикладная философия культуры и должна выражать содержание культурной жизни человека и его эпохи [4].

Под понятием «социокультурный» мы понимаем источники, возможности, средства культуры, которые мо-

гут быть использованы для решения социально-культурных задач. Под последними, подразумеваются духовно-нравственное и художественно-эстетическое воспитание детей, а также реализации творческих потребностей личности-дошкольника [3].

Современной парадигме дошкольного образования очень близки идеи социокультурной амплификации детского развития, в том числе, идея Л.С. Выготского о том, что источниками и детерминантами психического развития является исторически развивающаяся культура [5].

Интегрируя вышеобозначенные теоретические позиции можно констатировать, что социокультурный компонент образования заключается не только в педагогически адаптированном художественно-эстетическом опыте региональной культуры, но и в подходе воспитателей к ребенку как субъекту воспитания, в условиях обогащения и актуализации субъектного художественно-эстетического опыта детей.

Исследования Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой, О.Н. Сомковой доказывают, что субъектная позиция ребенка в деятельности может успешно развиваться уже в дошкольном возрасте, определяя целостность его развития, включение дошкольника в этот мир и возможность творить в нем. Такая возможность определяется психологическими новообразованиями дошкольного детства. Наиболее целостно, на наш взгляд, они выделены в исследовании В.Т. Кудрявцева, который отмечает в качестве ключевых новообразований дошкольного детства, такие как открытость бесконечному многообразию проблемных содержаний действительности, универсальная пластичность (В.В. Давыдов), надситуативность (А.В. Петровский), способность ребёнка выйти за рамки условий деятельности, синкретизм (А.В. Запорожец) – слитность образующих деятельности (эмоционального и интеллектуального компонента), значимость смысловой стороны деятельности, а не операционально-техни-

ческой, отсутствие специализированности как условие усвоения целостного образа культуры [6].

Опираясь на материалы теоретического анализа, нами была разработана педагогическая модель формирования субъектной позиции дошкольника средствами социокультурного компонента художественно-эстетического образования [7] (см. рисунок 1):

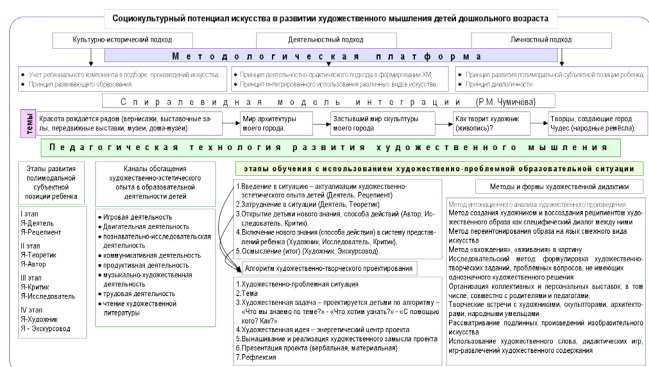


Рис. 1. Педагогическая модель развития художественного мышления детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства

В основу разработки данной модели нами были положены следующие концептуальные положения:

- о триаде подходов: культурно-исторического (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.), - деятельностного (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), личностного (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский и др.);

- концепция социокультурной среды Р.М. Чумичевой, которая строится в двух пластах: пространственно-предметном и духовно-эмоциональном. Первый пласт – вещный материализованный. Второй – духовный, личностный, оценочный, построенный на диалоге, общении педагога с ребенком, ребенка с искусством. Все то, что касается термина «социокультурная среда», по мнению Р.М. Чумичевой, то это среда, которая представлена взаимоотношением произведений «взрослого» искусства и предметов, вещей, образов, знаков, символов, элементов как средств коммуникации, воплощающих в себе и эстетические, и социальные отношения, помогающие ребенку осуществлять раскодирование различных видов искусств, языка искусств и знаков – средств общения, конструируемых и изменяемых самостоятельно ребенком или в сотворчестве со взрослыми или сверстниками. Позиция состоит в моделировании социокультурной пространственно-предметной развивающей среды, которая позволила бы ребенку проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира и языка искусств, реализовывать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе [8];

- спиралевидная модель интеграции — особенность ее состоит в том, что познание ценности (например, чуткости) происходит в разных видах деятельности двумя возможными путями: от частного к общему (педагог рассказывает о поступках детей и просит на основе произведений искусства, игровой деятельности, собственного жизненного опыта и т. д. определить, как называется это качество, в чем оно проявляется) или от общего к частному (педагог в начале дня дает детям определенную установку: например, спрашивает, что такое чуткость и о ком говорят «чуткий человек», и просит детей в течение всего дня, занимаясь разными видами деятельности, обращать внимание именно на это качество личности и на то, как оно проявляется в жизни и искусстве) (Р.М. Чумичева) [9];

- поэтапное восхождение ребенка от одной субъект-

ной позиции к другой: «Я - Реципиент», «Я - Теоретик», «Я - Автор», «Я - Критик», «Я - Исследователь», «Я - Экскурсовод», «Я - Художник»;

- ознакомление детей с изобразительным искусством в процессе обогащения субъектного опыта позволяет ребенку как субъекту художественной деятельности выступать в трех модальностях: *субъект художественно-изобразительного познания* (познавательный опыт, основанный на субъектном видении художественной картины мира через призму имеющихся художественных метазнаний); *субъект художественно-изобразительной деятельности* (опыт, основанный на ознакомлении с художественной картиной мира в позициях: «исследователь» и «деятель», где субъект в наглядно-практической форме собственной деятельности открывает ценности окружающего его мира); *субъект художественно-изобразительного созидания* (опыт, основанный на активности личности, направленной на творческое преобразование, совершенствование картины мира и самого себя) [10].

Опора на субъектность в данном аспекте выступала для нас не как утверждение особенного, а как механизм превращения особенного во всеобщее, где сама по себе индивидуальность выступает как исходная посылка, в границах которой обнаруживалась и раскрывалась всеобщая тенденция развития. Субъектная позиция «Я» детей старшего дошкольного возраста в заявленных выше трех субъектных модальностях позволяла ребенку осознать себя в развитии от «Я – Петя» до «Я – Художник», «Я – Экскурсовод» (З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина и др.).

Опыт дошкольника является детерминирующим фактором, который согласно философско-эстетическим и психолого-педагогическим исследованиям представляет собой сплав двух взаимосвязанных сторон: объективной и субъективной, позволяющим создавать художественный образ: объективное основано на познании и художественной переработке материалов окружающей действительности; субъективное, в свою очередь, состоит из двух взаимосвязанных аспектов: 1. «внутреннего», 2. «внешнего». 1. во «внутреннем» аспекте функционируют разные психические процессы (восприятие, память, воображение, речь). Однако, ведущим, задающим осознанный, целенаправленный и творческий характер создания художественного образа является художественное мышление (Л.С. Выготский, А.Л. Лиллов, А.А. Андреев и др.); 2. «Внешний» аспект связан с приобретением субъектом художественных знаний и представлений, умений, навыков и отношений.

Важнейшими каналами обогащения субъектного опыта ребенка являются виды детской деятельности, которые имеют место в различных пропорциях на разных этапах реализации модели. Так, познавательно-исследовательская деятельность детей была связана с восприятием и осмыслением художественной картины мира, художественной информации, ее проживания, поиска и определения художественного образа в субъектной позиции «Я - Реципиент», «Я - Деятель». Коммуникативная деятельность, осуществлялась на основе определенного косвенного или непосредственного продуктивного общения с художником в субъектных позициях: «Я - Теоретик», «Я - Автор». В процессе этого направления деятельности дети продолжали постигать идейно-смысловое содержание художественного образа посредством диалогового метода, использования и применения знаково-символических, изобразительно-выразительных средств на материале различных видов и жанров искусства. Продуктивная, музыкальная, чтение художественной литературы связано не только с выражением собственно-ценностного мироощущения, основанного на эмоционально-чувственной оценке художественного образа преимущественно в субъектной позиции «Я - Критик», «Я - Исследователь», но и с созданием художественного образа в субъектных позициях: «Я - Художник», «Я - Экскурсовод».

Таким образом, подводя итог изложению вышеобозначенной проблемы необходимо констатировать, что социокультурный компонент образования предполагает формирование ценностного и на его основе ответственного отношения человека к окружающему миру, как основы для «вхождения» в Культуру; организацию такого образовательного процесса и создание такой образовательной среды, чтобы формирование личности протекало в контексте общечеловеческой культуры с учетом, в том числе, региональных языковых, художественно-эстетических, исторических культурных условий; определение содержания образования на уровне культурологического содержания; организацию взаимодействия ребенка с миром Культуры: на всех уровнях (микро-, мезо-, макро-). По мнению С.И. Гессена, между образованием и культурой имеется точное соответствие. В ходе образования ребенок не только «считывает» готовый текст культуры, но и творит его, реализуя собственную, культуротворческую функцию субъектного бытия. В соответствии с концепциями С.И. Гессена, В.Т. Кудрявцева присвоение культуры может быть представлено как творческий процесс, не ограничивающийся усвоением определенных знаний и их интериоризацией во внутренние убеждения и ценности. В рамках данной статьи, мы попытались представить и обосновать модель формирования субъектной позиции дошкольника, проявляющейся в сформированном отношении к художественно-эстетическим объектам деятельности ресурсами социокультурного компонента художественно-эстетического образования. Выделив в качестве ключевого условия моделирование амплифицированной образовательной среды, в которой педагогу дошкольной образовательной организации открывается возможность воздействовать на результаты художественно-эстетической деятельности воспитанников одновременно в социокультурной и развивающей образовательной парадигме по нескольким направлениям (каналам):

- 1) организация социального действия через изменение структуры продуктивной самостоятельности воспитанников художественно-эстетической направленности;
- 2) включение новых культурных норм (например, оформление продуктов игры в специальных созданных воспитанниками продуктах собственной деятельности подделках, презентациях, стенных газетах, коллекциях, инсценировках и т.п.);
- 3) порождение новых «очагов» культуры в виде сообществ увлеченных одной тематической идеей (целью) - юных путешественников, юных краеведов, активистов музеев и т. п.
- 4) приобретение социокультурного опыта через реа-

лизацию «проживания», поиска и определения художественного образа в субъектной позиции «Я - Реципиент», «Я - Деятель», на основе определенного косвенного или непосредственного продуктивного общения с художником в субъектных позициях: «Я - Теоретик», «Я - Автор», выражения собственно-ценностного мироощущения, основанного на эмоционально-чувственной оценке художественного образа преимущественно в субъектной позиции «Я - Критик», «Я - Исследователь», а также через создание художественного образа в субъектных позициях: «Я - Художник», «Я - Экскурсовод».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнов Д. В. Социокультурная и развивающая образовательная среда образовательного учреждения: проектирование и принципы формирования // Педагогика, 2011. – эл.код доступа http://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?archive=&id=1305634009&start_from=&subaction=showfull&ucat=
2. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. 400 с.
3. Федоскина О.В. Педагогические средства социокультурного развития младших школьников в образовательном процессе. Монография. Вестник ТОГИРРО, №6 (6) – Тюмень: ТОГИРРО, 2009. – 128с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа – Пресс», 1995. 448с.
5. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избр. психол. исслед. - М., 1956.
6. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе //Вопр. психологии. 2001. №4. С. 14-30.
7. Зайцева О.Ю., Карих (Канащенкова) В.В. К вопросу о моделировании социокультурного потенциала изобразительного искусства в контексте реализации экспериментального проекта «Художественный Иркутск: традиции, ремесла» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 118-121.
8. Чумичева Р.М. Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка //Детский сад от А до Я. 2005г. №5. С.6-17.
9. Хоруженко К.М. Культурология: энциклопедический слов. - Ростов/на Д, 1997. С. 391.
10. Канащенкова В.В. К вопросу о роли художественно-эстетического опыта в развитии художественного мышления ребенка-дошкольника // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2 (9). С. 131-134.

THE FORMATION OF THE SUBJECTIVE POSITION OF THE PRESCHOOL CHILD IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL EDUCATION COMPONENT

© 2014

O.Ju. Zajitseva, candidate of psychological science, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics

V.V. Karikh (Kanaschenkova), candidate of psychological science, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics
East Siberian State Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Annotation: The most favorable period of active occurrences of the child in the social world - the period of early childhood. This is the period of formation of world view, Wake-up aesthetic and moral feelings, development of creative thinking, the formation of the subjective position of children of preschool age. Invaluable at this stage of life belongs to art.

Keywords: culture, socialization, social and cultural potential, subjecty experience, artistic thinking, art, child preschooler.

УДК 614.8 (045)

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

© 2014

А.И. Карманчиков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общинженерных дисциплин
А.А. Тройникова, студент

Удмуртский государственный университет, Ижевск, (Россия)

Аннотация: Можно уверенно прогнозировать возрастание роли человеческого фактора в предотвращении различного рода аварий и катастроф, в ликвидации их последствий. Путем предварительного обучения, тренировки можно сформировать оптимальные формы поведения, выработать требуемые действия в той или иной сложной ситуации. Однако, у определенной части людей в стрессовой ситуации теряются навыки приобретенные в процессе обучения и тренировок. Многие проблемы безопасности связаны с тем, что реализация грандиозных проектов, проектирование различных преобразований, машин, устройств и технологий осуществляется без объективного прогнозирования последствий их использования. Кроме совершенствования технических систем обеспечения безопасности в чрезвычайных ситуациях, необходимо шире исследовать и индивидуальные физические и психологические возможности каждого человека.

Ключевые слова: прогнозирование, чрезвычайная ситуация, преобладающий стиль мышления, формирование навыков поведения.

Системы оповещения о пожаре и управления эвакуацией людей уже давно стали неотъемлемой частью противопожарной защиты зданий и сооружений различного назначения. Они активно применяются для защиты торговых центров, административных и жилых зданий, аэропортов, вокзалов, школ, больниц и других объектов с большим скоплением людей. Однако, ещё не достаточно внимания уделяется системному подходу в обеспечении безопасности в городских условиях. Мало внимания уделяется прогнозированию и формированию безопасного поведения людей до, во время и после чрезвычайных ситуаций. [1, 2, 3, 6]

Наше будущее должно быть безопасным. Деятельность человека за последнее время достигла того предельно допустимого рубежа, за которым возможно уничтожение человечества по вине самого человека. О техногенные катастрофы происходят все чаще, масштабнее и опаснее.

При проектировании технических систем обеспечения безопасности в чрезвычайных ситуациях, необходимо шире исследовать индивидуальные физические и психологические возможности каждого человека. Человеческий фактор играет все более весомую роль в предотвращении различного рода аварий и катастроф, в ликвидации их последствий.

Многочисленные зарубежные исследования показывают, что наиболее характерное поведение человека в случае возникновения пожара или другой опасной ситуации – это покинуть здание тем же маршрутом, по которому он в него вошел. Однако, такой способ редко бывает наиболее быстрым и безопасным, и часто становится вообще не возможным, например, при отключении лифтов. В таких условиях многие люди не способны быстро найти ближайший выход. По нашему мнению это связано с особенностями психологического состояния человека в чрезвычайной ситуации. Это определенный психологический барьер на пути к спасению.

По оценкам специалистов до 83% того, что мы запоминаем, является визуальной информацией, не удивительно, что практически все эвакуационные знаки пожарной безопасности: аварийное освещение, указатели аварийных выходов и флуоресцирующие статические указатели, предполагают только зрительное восприятие. Насколько эффективны такие указатели, если часть здания, полностью или частично заполнены дымом, или если у человека имеются проблемы со зрением? Как преодолеть индивидуальные и коллективные психологические барьеры восприятия информации об опасности и начать двигаться по оптимальному пути к спасению. Действующие нормативные документы должны учитывать и различные аспекты индивидуального и коллективного поведения в опасных условиях, обеспечивать своевременную передачу и восприятие данных об об-

наружении пожара или какой-либо другой аварийной ситуации, а также способствовать эвакуации людей из горящих помещений [6].

Индивидуальное и коллективное поведение людей при пожарах в значительной мере определяется страхом, вызванным осознанием опасности. Это реакции основной массы людей в такой ситуации. Сильное нервное возбуждение рефлекторно мобилизует физические ресурсы: прибавляется энергия, возрастает мышечная сила, повышается способность к преодолению препятствий и т.д. Но при этом теряется способность правильно воспринимать ситуацию в целом, поскольку внимание полностью приковано к происходящим устрашающим событиям. В таком состоянии резко возрастает внушаемость, команды воспринимаются без соответствующего анализа и оценки, действия людей становятся автоматическими, сильнее проявляется склонность к подражанию. Другая группа людей проявляет определенную заторможенность, вызванную желанием проанализировать ситуацию, убедиться в её достоверности, масштабах опасности, найти оптимальный путь к спасению или снижению опасности.

Панические реакции проявляются в основном либо в форме ступора (оцепенения), либо – фуги (бега). В первом случае наблюдается расслабленность, вялость действий, общая заторможенность, а при крайней степени проявления – полная обездвиженность, при которой человек физически не способен выполнить команду. Такие реакции чаще наблюдаются у детей, подростков, женщин и пожилых людей. Поэтому во время пожаров они нередко остаются в помещении, и при эвакуации их приходится выносить.

Как отмечается в нормативной документации, реакции противоположные заторможенности наблюдаются у 85-90% людей, оказавшихся в устрашающей ситуации, при этом для их поведения характерно хаотическое метание, дрожание рук, тела, голоса. Речь ускорена, высказывания могут быть непоследовательными. Ориентирование в окружающей обстановке поверхностное.

Паническое состояние людей, при отсутствии руководства ими в период эвакуации, может привести к образованию людских пробок на путях эвакуации, взаимному травмированию, игнорированию свободных и запасных выходов и т.п.

В общей массе толпы людей, охваченных паникой, под влиянием состояния аффекта находится не более 3% человек с выраженными расстройствами психики, не способных правильно воспринимать речь и команды. От 10 до 20 % лиц отмечены частичным сужением сознания, для руководства ими необходимы более сильные (резкие, краткие, громкие) команды, сигналы или другие средства воздействия.

Планы эвакуации, инструкции и другие нормативные документы служат хорошим залогом правильной организации действий в сложных условиях. Они позволяют заранее продумать, предвидеть возможные последствия при возникновении чрезвычайной ситуации, прогнозировать оптимальную стратегию действий. Путем предварительного обучения, тренировки можно сформировать оптимальные формы поведения, выработать требуемые действия в той или иной сложной ситуации. Однако, у определенной части людей в стрессовой ситуации (по нашим оценкам до 20%) теряются навыки приобретенные в процессе обучения и тренировок. Для таких людей необходимы специальные технологии обучения и тренировок, при которых выполняемые ими действия не будут зависеть от наличия стрессовых факторов. Или рядом с ними должен быть человек (информация, стимул, фактор, запах), присутствие которого снижало бы влияние стресса.

Основная же масса (до 90 %) представляет собой вовлекаемых «в общий бег» людей, способных к здоровой оценке ситуации и разумным действиям, но, испытывая страх и заражая им друг друга, они создают крайне неблагоприятные условия для организованной эвакуации.

Любая угроза безопасности личности неминуемо создает эмоционально-психологический очаг напряженности, энергия которого тратится на противодействие этой угрозе. Важно, на наш взгляд, формировании таких механизмов личностной устойчивости, которые бы позволили сохранять субъективное ощущение позитивности действий приближающих безопасное состояние.

Поведение людей в чрезвычайных ситуациях, как правило, делится на две категории:

- рациональное, адаптивное с полным контролем состояния своей психики и управлением эмоциями - путь к быстрой адаптации к условиям сложившейся обстановки, сохранению спокойствия и осуществлению мер защиты, взаимопомощи. Такое поведение является следствием точного выполнения инструкций и распоряжений.

- негативное, патологическое, при котором своим нерациональным поведением и опасным для окружающих действиями люди увеличивают число жертв и дезорганизуют общественный порядок. В этом случае может наступить «шоковая заторможенность», когда масса людей становится растерянной и безынициативной. Частным случаем «шоковой заторможенности» является паника, нередко выливающаяся в беспорядочное бегство, при котором людьми руководит сознание, низведенное до примитивного уровня.

Г.Ю. Фоменко исходит из более широкого понимания пребывания человека в чрезвычайной ситуации – бытийного. Ею определены и описаны два модуса бытия личности в чрезвычайных условиях: предельный и экстремальный, связанные с различными типами личности. Показано, что лица с предельным модусом характеризуются в поведении результативными ожиданиями, психологической подготовленностью, ответственностью. А лица с экстремальным модусом- отсутствием психологической готовности, экстернальностью, неэффективностью. [6]

Наши исследования также подтверждают наличие индивидуальных особенностей в восприятии и анализе поступающей информации, в выработке и принятии решений и действий. Такие индивидуальные особенности вызваны наличием преобладающего стиля мышления: интуитивного, логического, стратегического или эмоционального. Это ведет к формированию определенных процессов восприятия и переработки информации. Поэтому в системе оповещения необходимо учитывать эту специфику, для устранения возможных психологических барьеров у отдельной группы людей. Психологическая характеристика личности является существенным фактором поведения в чрезвычайных ситуациях.

Особое значение при рассмотрении поведения личности в экстремальных и чрезвычайных обстоятельствах занимает страх – негативное психическое состояние, связанное с выраженным проявлением чувства тревоги, беспокойства, угрозы существованию индивида и направленное на источник действительной или воображаемой опасности. Поэтому особое внимание необходимо уделить формированию у различных психологических типов личности объективного восприятия информации и принятию адекватных решений и действий в сложившейся ситуации. Знание психологического типа позволяет выработать, использовать необходимую технологию преодоления страха, чувства тревоги, беспокойства, угрозы, за счет использования суггестивных каналов восприятия информации. Присутствие рядом человека с определенным психологическим типом личности уже может устранить многие проблемы, будет оказывать существенное позитивное влияние. И это не всегда должны быть родственники.

По мнению известного психофизиолога П.В. Симонова, страх является наиболее сильным эмоциональным проявлением психики человека, развивающимся при недостатке сведений, необходимых для защиты. Именно в этом случае становится целесообразным реагирование на расширенный круг сигналов, полезность которых еще неизвестна. Такое реагирование избыточно, однако, оно предотвращает пропуск действительно важного сигнала, игнорирование которого может стоить жизни. [5]

Страх проявляется от незначительной, едва заметной тревоги до ужаса, охватывающего и дестабилизирующего личность человека с распространением на моторику. Преодолению страха будет способствовать объективная информированность, которая поддерживает надежду на благоприятный исход событий. Информация о чрезвычайной ситуации и о возможных путях эвакуации должна поступать по различным каналам, тогда она будет доступна всем попавшим в опасную ситуацию. Актуальной становится проблема создания, например, робота-поводыря (замена спокойного, уверенного человека, знающего, что необходимо делать, как действовать в сложившихся обстоятельствах) способного довести одного или несколько человек до выхода или до безопасного места. Одной лишь визуальной информации не достаточно для обеспечения безопасности в чрезвычайных ситуациях.

Наши исследования, опирающиеся на работы К.Г.Юнга, позволяют заранее прогнозировать поведение человека в экстремальной, стрессовой ситуации, понять его скрытые мотивы тех или иных действий, подобрать оптимальную технологию формирования необходимых навыков в чрезвычайных ситуациях. [4]

Определение преобладающего стиля мышления (интуитивного, логического, стратегического, эмоционального) позволяет увидеть сильные и «слабые места» в восприятии, переработке информации, в принятии решений и стиле поведения. Это позволяет более эффективно прогнозировать возможные варианты развития экстремальной ситуации в том составе сотрудников, которые в данный момент работают. Зная психологический тип человека можно более эффективно обучить его необходимым действиям, взаимодействиям, формировать оптимальную команду из имеющихся сотрудников. Возможно, подобрать наиболее подходящие для сотрудника оптимальные технические средства предотвращения и защиты в чрезвычайной ситуации.

Определив преобладающий стиль мышления конкретного человека можно говорить и о его естественной (своейственной) определенному психологическому типу) прогностической компетентности. Это потенциальные возможности или своеобразный индивидуальный естественный фон, который в определенных ситуациях, при соответствующих качествах личности может существенно усиливаться или снижаться.

Если преобладает интуитивный стиль мышления,

окружающие воспринимают такого человека как легкомысленного, непрактичного. Он быстро перескакивает с одной деятельности на другую, у него постоянно возникают разные идеи, которые он сразу же пытается реализовать. Эффективность деятельности такого сотрудника снижается за счет того, что он сам не пунктуален, не организован, со временем обращается свободно. Однако люди такого склада хорошо вдохновляют других видением будущего, это хорошие агитаторы. Если они умны и уравновешены, то достаточно верно предвидят будущее. Однако, как правило, не могут дать объективно обоснованного объяснения своему предвидению, чаще всего это яркое, иногда близкое к реальному, правдоподобное обоснование. Свои убеждения такие люди отстаивают с яростью. Если интеллект такого сотрудника не на высоте, он может сильно навредить окружающим. Чувства других людей, эмоциональная сфера, система взаимоотношений между людьми воспринимается им слабо, это не его стихия. Лозунг такого сотрудника: «Ты мне друг, но истина дороже». Истина, суть явления, процесса – будут приоритетными в деятельности сотрудника с интуитивным стилем мышления. Все что ускоряет и изменяет жизнь, приветствуется ими. При высоком уровне доверия, его интуиция может способствовать предотвращению чрезвычайной ситуации, если своевременно будет воспринята коллегами и предприняты дополнительные меры безопасности. Интуитивно может быть найден выход из сложной ситуации. Главной сильной стороной такой личности является фанатичная вера в позитивное будущее, вера в то, что выход будет найден, а это добавляет сил, и выход действительно найдется. В процессе обучения и формирования навыков действия в чрезвычайных ситуациях основное внимание уделяют основным, содержательным, определяющим элементам и слабо усваиваются детали [4].

Преобладающий логический стиль управления – это часто только видимость отстраненности, безразличия к происходящему. Обладатель логического стиля мышления приверженец системности, логичности, последовательности, обоснованности. События интересуют таких людей как строго логический процесс, структурированность событий. Быстрота действия в чрезвычайной ситуации им не свойственна, потому что необходимо время для продумывания, обоснования своих действий. Создается видимость их отстраненности, бездействия в кризисных ситуациях. Однако, когда кризис углубляется, способность такого сотрудника справляться с этим явлением возрастает.

Окружающие нередко характеризуют людей с таким стилем мышления как педантичных, догматичных, придирчивых, безэмоциональных (живущих умом, а не сердцем), самоуверенных, создающих впечатление, что перед вами человек с заложенной в него компьютерной программой, где нет места страстям, каждый шаг должен вести к поставленной цели самым оптимальным образом.

Такой сотрудник наиболее эффективно, обоснованно может планировать предстоящую деятельность. Учитывает максимально возможное количество факторов, влияющих на предстоящие события или процесс. Он может аналитически обосновать вероятность наступления чрезвычайной ситуации. Анализируя сложившуюся ситуацию, такой сотрудник может предложить наиболее оптимальный выход из экстремальной ситуации. Бесполезно торопить, требовать ускорить поиск решения, мозг работает в заранее запрограммированном ритме.

Такие люди жестко придерживаются составленного ими плана и отстаивают его возможными способами, обосновывая и аргументируя свою позицию. Их речь лишена эмоциональной окраски, насыщена понятиями и соответствующей их сфере деятельности терминологией. Анализ речи, используемых слов, может использоваться как разновидность или как дополнение к существующим

способам диагностики стиля мышления и управления. Такие сотрудники хорошо обучаются и тренируются действовать в чрезвычайных ситуациях

Преобладающий стратегический стиль мышления – это, прежде всего, действие, а не теоретические рассуждения или логико-структурные обоснования. Сотрудник такого типа воспринимает настоящее во всей его полноте и не примешивает к нему свой прошлый опыт или проблемы будущих периодов. Для таких людей конкретность предмета самое важное, они не вникают в то, как событие возникло, важно, что оно существует в данный момент.

Стратегический стиль мышления позволяет хорошо справляться с неожиданностями, кризисными ситуациями. Главный их принцип – действие, наиболее эффективное в сложившихся обстоятельствах, с учетом конкретной ситуации. Они не боятся брать ответственность на себя, проявляют лидерские черты, часто берут командование на себя. Подчинить, заставить подчиненных или окружающих выполнять необходимые действия, а не рассуждать, когда нужно действовать. Это можно будет сделать после выхода из кризисной ситуации и лучше, если этим будет заниматься кто-то другой. Вся их активность направлена, как правило, на решение актуальных общезначимых проблем, достижение общественных целей настоящего времени или ближайшего будущего. Эмоциональный напор, убежденность, целеустремленность позволяют им часто выходить из сложных ситуаций. Недостаточная продуманность, суетливость, логическая необоснованность действий являются иногда причинами создания неурядиц и проблем по их вине. Сотрудники с таким стилем мышления хорошо воспринимают обучение и тренировки, без излишних теоретических изложений. Могут проявить инициативу в организации спасательных работ, в обучении действиям в чрезвычайной ситуации, организации тренировок, основной принцип: «Действуй как я!».

Преобладающий эмоциональный стиль мышления – это система взаимоотношений между людьми, чувства, эмоции, интриги. Это люди в меньшей степени ведущие, больше ведомые другими значимыми людьми, обстоятельствами, своими чувствами. Ориентируются прежде всего на прошлое и в новой обстановке чувствуют себя не совсем уверенно. Стараясь избежать действий и решений, которые могут порвать связь с прошлым. Им характерна шаблонность, стереотипность, консервативность мышления и действия, приверженность традициям и устоям.

Они оценивают события главным образом по результатам – для них только те события значимы, которые оставляют яркий след в памяти. Сотрудник с эмоциональным стилем мышления с трудом меняет свое мнение о человеке. Для них первостепенное значение имеет психологический климат в коллективе, система взаимоотношений между людьми, а не логическое обоснование эффективности деятельности в будущем. Перспективное планирование это не их конек. Чувства, эмоции, слухи, страсти, интриги – это их стихия. Интриги – создают и разрушают империи, это мощное оружие в их руках. Умение понять другого человека, позволяет им использовать, манипулировать, настраивать каждого сотрудника на эффективную деятельность в благоприятной психологической атмосфере. В чрезвычайной ситуации они будут действовать по отработанной (знакомой, изученной до мелочей) схеме, если ситуация не выходит за рамки изученных ранее возможных вариантов развития событий. Если экстремальная ситуация отличается от ранее рассматриваемых (изученных, отработанных на тренировках), возможны панические настроения. Нужна тщательная предварительная подготовка с отработкой до «автоматизма» всех возможных вариантов развития событий, чтобы мышцы действовали «раньше мыслей». Хорошо будет действовать в команде с знающими, опытными, уверенными сотрудниками. Такие сотрудни-

ки могут эффективно работать с пострадавшими в ЧС, оказывая эмоциональную поддержку, понять, «согреть теплом своей души».

Если проведена диагностика всего коллектива и преобладает какой-то психологический тип с определенным стилем мышления, то можно утверждать, что весь коллектив будет характеризоваться, действовать так же как и этот преобладающий психотип. Например, среди учителей школ, по результатам наших исследований, преобладает эмоциональный стиль мышления, поэтому школа в случае экстремальных ситуаций должна быть в зоне особого внимания, необходима тщательная подготовка и поддержка.

В статье рассматривались психологические характеристики здоровых людей, способных объективно воспринимать информацию, принимать решения и адекватно действовать. Психически больные и люди в «пограничном» состоянии будут воспринимать информацию с определенной степенью искажения и принимаемые ими решения могут носить как негативный (усилить панику), так и позитивный (их излишнее спокойствие может успокоить погасить панические эмоции) характер.

Таким образом, необходимо шире исследовать и использовать индивидуальные физические и психологиче-

ские возможности каждого человека. Можно уверенно прогнозировать возрастание роли человеческого фактора в предотвращении различного рода аварий и катастроф, в ликвидации их последствий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулханова К.А. и др. Психология и педагогика. Учебное пособие. М.: «Совершенство». 1998 г. стр. 251-267.
2. Гуренкова Т.Н., Елисеева И.Н., Кузнецова Т.Ю., Макарова О.Л., Матафонова Т.Ю., Павлова М.В., Шойгу Ю.С. Психология экстремальных ситуаций. М., 1997.
3. Байборонова Л.В. и др., Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности / Байборонова Л.В., Индюков Ю.В. / - Москва: Владос 2004 – 272с.
4. Карманчиков, А. И. Прогностическая логистика в системе образования / А. И. Карманчиков, М-во образования и науки в РФ, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». - Ижевск : Удмурт. ун-т, 2012. – 222 с.
5. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. М.: Наука, 1990, 160 с.
6. Фоменко Г.Ю. Личность как субъект бытия в экстремальных условиях. Автореф. дис. на соиск.д.п.н., Краснодар, 2001.

PREDICTION AND OPTIMAL FORMATION OF HUMAN BEHAVIOR IN EMERGENCIES

© 2014

A.I. Karmanchikov, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair
«Engineering Disciplines»,
A.A. Troynikova, student,
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Annotation: We can confidently predict the growing role of the human factor in preventing various types of accidents and disasters, in mitigation. By pre-training workout can generate optimal behavior, develop the required actions in a given complex situation. However, a certain part of people in a stressful situation are lost skills acquired during training and workouts. Many security problems stem from the fact that the realization of ambitious projects, designing various transformations, machines, devices and technologies is carried out without the objective of forecasting the consequences of their use. In addition to improving the technical safety systems in an emergency, you need to explore wider and individual physical and mental capabilities of each person.

Keywords: forecasting, emergency situation, the predominant way of thinking, the formation of habits of behavior.

УДК 614:57.022; 614:378.016

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

© 2014

Т.Г. Квач, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Сервис технических и технологических систем»
Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Аннотация: Рассмотрен вопрос влияния информационных технологий на формирование научного мышления у учащихся высших учебных заведений при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Говорится что образование, в частности, изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», является составной частью социальной сферы общества и нуждается в использовании современных информационных технологий.

Ключевые слова: научное мышление, информационные технологии, информационные системы, безопасность жизнедеятельности, высшая школа, научно-исследовательская деятельность в образовании.

На современном этапе наука в корне изменила жизнь, как отдельного человека, так и общества в целом. Вследствие открытий в науке и технике стал возможен технологический прогресс, приводящий к новым качествам жизни. Наука изменяет не только производство, но и деятельность человека. В этой связи перед высшими учебными заведениями наиболее актуальной становится задача формирования научного мышления у студентов. Возможно, легче развивать научные исследования у студентов четвертых – пятых курсов, где они выполняют курсовые и дипломные работы, но мотивацию к научным исследованиям следует формировать и повышать уже у студентов младших курсов. Можно предположить, что научная работа студентов младших курсов не всегда эффективна и не настолько глубоки их исследования, но, бесспорно, ценность этой работы состоит в том, что рас-

сматривается вопрос ориентации студента уже с первого курса на научную исследовательскую работу.

Из анализа обучения в вузах видно, что большинство студентов, продолживших свое обучение в аспирантуре, уже в самом начале студенческой деятельности пробовали себя на научном поприще. Важно, чтобы этот начальный этап научно-исследовательской деятельности имел профессиональную направленность, тогда он будет иметь продолжение в будущем [1]. Преподаватели дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», в Поволжском государственном университете сервиса (ПВГУС), большое внимание уделяют этой проблеме.

С целью организации научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов, а также привлечения к этой работе талантливых учащихся средних общеобразовательных учреждений и студентов средне-

го профессионального образования, в высших учебных заведениях практикуются различные формы научной работы студентов, но наиболее эффективной формой (особенно на первых курсах) являются студенческие научные конференции.

Научно-практические конференции представляют неподдельный интерес не только у научной общественности, но и у студенческой аудитории. Доклады, представленные студентами на конференциях, зачастую выполнены на высоком техническом уровне, с использованием современных образовательных технологий, в том числе мультимедийных презентаций. [2]

Как при проведении научных исследований и написании научных статей, так и непосредственно при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», формирование научного мышления у студентов не представляется возможным без внедрения в обучение информационных технологий.

Достижения информатики, внедряемые в образовательный процесс, являются одним из гарантов повышения качества подготовки специалистов высшей школы.

В связи с информатизацией общества наиболее актуальным становится тот факт, что средства информатики могут быть использованы для приобщения подрастающего поколения к информационной культуре. По прогнозам ученых такой переход для России намечается в 2050 г., для США и Японии - в 2020 г., для ведущих стран Западной Европы - в 2030 г.

Ученые всего мира прогнозируют отставание этого процесса в России на 20 – 30 лет по сравнению с Америкой и Европой.

Образование в общем, и изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в частности, является составной частью социальной сферы общества, поэтому ключевые проблемы, этапы и пути информатизации для образования в целом совпадают с общими положениями информатизации в стране. И крайне необходимо форсировать вопрос информатизации в нашей стране сегодня.

Назначение первого этапа информатизации - компьютеризация общества. К наиболее существенным результатам этого этапа в области образования относятся экстенсивное распространение и обеспечение вычислительной техникой высших учебных заведений России. Параллельно на этом этапе начинается формирование основ информационной культуры и начало компьютерного освоения информационных фондов в образовании.

Второй этап информатизации сводится к персонализации информационного фонда. Это связано с постоянно возрастающим применением компьютерной техники на всех уровнях образования студентов, с переводом информационных фондов в компьютерную форму, а также с резким возрастанием информационной грамотности молодого поколения. [3]

Суть третьего этапа - это социализация информационных фондов, приводящая к возникновению высокого уровня информационной культуры, созданию интегрированных компьютерных информационных фондов с удаленным доступом и при дальнейшем развитии - к удовлетворению растущих информационных потребностей населения.

Процесс информатизации сферы образования, в частности, при изучении различных дисциплин и дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», осуществляется по следующим направлениям:

- неуправляемая информатизация, реализующаяся снизу по инициативе преподавателей и охватывающая, наиболее актуальные сферы деятельности и предметные области;
- управляемая информатизация, поддерживаемая материальными ресурсами и обладающая концепцией и программой в соответствии с общими принципами.

В программе информатизации образования особое

место занимает подраздел программы по разработке и внедрению информационных технологий в обучение.

В учебном процессе и при проведении научных исследований основополагающее значение имеют новые информационные технологии. [4]

Основным отличием от традиционных образовательных технологий является то, что информационная технология имеет предметом и результатом труда информатизацию, а орудием труда - ЭВМ.

Любая информационная технология включает в себя следующие проблемы (задачи):

- решение конкретных функциональных проблем пользователя;
- организация информационных процессов, поддерживающих решение данных проблем.

По характеру все задачи разделяются на формализуемые и трудно формализуемые. Для формализуемых задач существует типовая последовательность решения: формирование либо подбор математической модели, разработка алгоритма, программы и реализация вычислений.

В настоящих учебных планах дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в ПВГУС отражены именно такие задачи, а потому использование информационных технологий для этих задач является традиционным и целенаправленно используется и развивается.

Наибольшую сложность представляют собой трудно формализуемые задачи. К ним относят задачи, которые не имеют точных математических моделей, а потому решаются на основе моделей представления знаний: логическая, семантическая, фреймовая. На базе таких моделей происходит трансформация трудно формализуемой задачи в элементарные задачи и их логическое решение. В результате формируются базы знаний в структуре экспертных систем, а так же других типов интеллектуальных систем учебного и научного назначения.

Организация информационных процессов в рамках информационных образовательных технологий дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» предполагает наличие таких базовых процессов, как передача, обработка, хранение и накопление данных, т.о. информатизация и телекоммуникация обучения.

Целенаправленное и постоянное совершенствование методов решения функциональных задач и способов организации информационных процессов способствует возникновению совершенно новых информационных технологий, среди которых применительно к обучению дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» можно выделить следующие:

1. Компьютерные обучающие программы, которые включают в себя электронные учебники, слайд-лекции, тренажеры, тестовые системы, виртуальные лабораторные практикумы.
2. Обучающие системы на базе мультимедиа-технологий. Такие системы построены с использованием персональных компьютеров, накопителей на оптических дисках, видеотехники и других современных гаджетов.
3. Интеграция интеллектуальных и обучающих экспертных систем, используемых так же в других предметных областях.
4. Распределенные базы данных по различным дисциплинам, курсам, факультетам, вузам и т.д..
5. Средства телекоммуникации, такие, как: электронная почта, локальные и региональные сети связи, телеконференции, сети обмена данными и т.п..
6. Электронные библиотеки, а так же распределенные и централизованные издательские системы.

Отдельные программные и технические средства в рамках вышеперечисленных технологий разрабатываются параллельно в различных вузах, зачастую дублируя друг друга. Однако основным недостатком современного состояния применения информационных достижений в образовании является недостаточность или

даже отсутствие научно-методического обеспечения применения новых телекоммуникационных и информационных технологий.

Следует отметить, что внедрение информационных и телекоммуникационных технологий при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» не отменяет подготовку специалистов в реальном предметном направлении, т.е. нельзя допустить замену реальных физических явлений и проведение эксперимента только модельным представлением их на экране компьютера и виртуальными лабораториями. Требования к умению, знаниям, навыкам в области применения информатизации и телекоммуникации должны варьироваться в зависимости от типа вуза, специальности, дисциплины [5].

Использование информационно-компьютерных средств в образовании происходит по основным направлениям, охватывающим следующие наиболее существенные области:

1. Компьютерная техника и информатика как объекты изучения. Нужно отметить, что это направление не затрагивает непосредственно проблемы повышения эффективности образования. Однако в то же время первоначально появление компьютеров в сфере образования было непосредственно связано именно с обучением основам вычислительной техники. Это происходило вначале в системе профессионального образования, а впоследствии и общего.

2. Компьютер как средство повышения эффективности педагогической деятельности. Именно в этом понимании компьютер и информатика рассматриваются как такой компонент образовательной системы, который не только может внести существенные преобразования в само понимание категории «средство» относительно процесса образования, но и коренным образом повлиять на все остальные компоненты той или иной локальной образовательной системы: цели, содержание, методы и формы обучения, воспитания и развития обучающихся в учебных заведениях любого уровня и профиля.

3. Компьютер как средство повышения эффективности научно-исследовательской деятельности в образовании. Новейшие научные исследования, тем более исследования междисциплинарные, комплексные, в настоящее время не могут быть оптимальными без всестороннего информационного обеспечения. Это обеспечение предполагает поиск источников наиболее современной и наукоемкой информации, отбор и избирательное оценивание данной информации, ее хранение, классификацию, обеспечение свободы доступа к ней со стороны потенциальных потребителей и далее оперативное представление необходимой информации пользователю в соответствии с его запросами.

4. Компьютер и информатика как компонент системы образовательно-педагогического управления. Данное направление информатизации связано непосредственно с процессом обучения различным дисциплинам на кафедре, факультете (институте) и университете в целом; принятия управленческих решений на различных уровнях образовательной деятельности - от ежедневной работы по управлению учебным заведением до управления всей отраслью на федеральном и региональном уровнях. Несомненно, для принятия оптимальных управленческих решений необходимо, чтобы был представлен весь спектр информации как фоновой характера о тенденциях развития внешней социально-экономической и социокультурной среды, так и непосредственно образовательного характера. Данные направления связаны со всеми четырьмя сферами, оказывающими влияние на развитие того или иного направления и в то же время испытывающими на себе влияние соответствующего направления использования компьютеров в сфере образования. К указанным сферам относятся:

«А» - социально-экономическая сфера социума; «Б» - философско-методологическая сфера (имеется в виду

сфера междисциплинарного научного знания); «В» - научно-техническая сфера; «Г» - психолого-педагогическая сфера. Научное обоснование полноценной интегративной концепции информатизации в образовании должно быть основано на содержательной интерпретации как обозначенных четырех направлений: 1-4 и четырех сфер взаимовлияния: А - Г, так и всех двухсторонних и многосторонних связей между ними.

Эта задача является весьма трудоемкой.

Социально-экономическая сфера социума «А» фактически предопределяет необходимость массового компьютерного всеобуча и повсеместного использования компьютерной техники в качестве средства повышения эффективности многоплановой образовательно-педагогической деятельности.

Следует исходить из того, что само появление компьютеров является объективной реальностью, обусловленной всем ходом развития материально-технической базы социума.

О цепочке результативности образования: «грамотность (общая и функциональная) - образованность - профессиональная компетентность - культура - менталитет» можно говорить лишь при наличии информационно-компьютерного профессионализма и информационно-компьютерной культуры и в первую очередь при наличии надежного базового основания, образовательного фундамента в виде компьютерной грамотности.

Среди разнообразных факторов и отношений, сопутствующих внедрению компьютерной техники в дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» и в ее изучение, центральным, несомненно, является отношение «студент-компьютер». Глобальность и многоаспектность этой проблемы призывают проводить исследования всех многосторонних связей студента с компьютером в плане специфической концепции «Б».

Следует отметить, что фетишизировать возможности компьютеров ошибочно. При наличии всех своих интеллектуальных возможностей, трансформациях и достижениях любой компьютер - это лишь средство повышения эффективности интеллектуальной человеческой деятельности. Причем данное средство в первую очередь направлено на информационное обслуживание потребностей человека. Как сделать это обслуживание наиболее эффективным именно в сфере образования, является главным вопросом всей многоаспектной и многофакторной проблемы информатизации сферы образования. [6]

Компьютер - сложное техническое устройство. Его образовательно-педагогические возможности во многом обусловлены техническими факторами, т.е. реальными достижениями в научно-технической сфере «В», которые придают компьютеру определенные свойства и позволяют ему выполнять с надлежащим эффектом заданные функции, в том числе и функции, ориентированные на запросы системы образования.

За последние 20-25 лет компьютеры и основанные на них информационные технологии существенно изменились. Молниеносные, революционные преобразования в элементной базе компьютеров привели не только к резкому уменьшению их размеров, но, что наиболее важно, к повышению надежности, точности и быстроты их работы, увеличению их функций от собственно вычислительных ко все более сложным, логическим, эвристическим и в какой-то мере - творческим. [7]

Было бы недопустимым просчетом не использовать эти технические, информационно-коммуникативные возможности в образовательных целях. Не только в плане создания систем телекоммуникационного образовательно-педагогического обобщения и дистанционного обучения, но и в плане более высоких, сейчас еще прогностических, но уже достаточно зримых функций и задач сферы образования - культурообразования, обеспечения образовательной поддержки процессу духов-

ной конвергенции и интеграции социумов, ментальной совместимости людей и человеческих сообществ.

Наконец, четвертая сфера взаимодействия и взаимовлияния применительно ко всем направлениям компьютеризации - сфера психолого-педагогическая «Г». Именно она наиболее приближена к практике образования, а потому призвана, способна и обязана придать практико-ориентированную технологичность и законченность всем концептуально важным, но все же в большей или меньшей мере дистанцированным, оторванным от непосредственной образовательной деятельности социально-экономическим, философско-методологическим и научно-техническим аспектам целостной идеологии информатизации в сфере образования.

Недостаточная оценка именно этой сферы, именно этого концептуального направления может быть чревата самыми негативными последствиями: возможно не только сведение на нет возможности компьютерно-информационной поддержки образовательных систем, но и нанесение прямого ущерба всем участникам образовательного процесса, и прежде всего обучающимся.

Необходимо привести многочисленные и вполне убедительные примеры, подтверждающие эффективность использования информационных технологий, на всех стадиях педагогического процесса:

- на этапе предъявления учебной информации обучающимся;
- на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером;
- на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навыков, умений);
- на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля достигнутых результатов обучения;
- на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации и т.п. [8]

Рассмотренные выше возможности методического и дидактического характера, в самом деле, неоспоримы.

Помимо этого, следует учесть, что применение на практике грамотно составленных обучающих компьютерных программ при учете в обязательном порядке специфики психолого-педагогических закономерностей усвоения данной информации конкретным контингентом учащихся помимо специфики содержательной (научной) информации позволяет дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, стимулировать самостоятельность и познавательную активность студентов при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Действительно, компьютерное обучение крайне эффективно, оно способствует реализации известных дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность преподавателя принципиально новым содержанием, позволяя сосредоточиваться на своих главных обучающих, воспитательных и развивающих функциях [9-13].

Именно идея информатизации педагогического процесса, а после и эйфория в отношении возрастающей эффективности информационной парадигмы образования в ряде случаев привела к отрицательным последствиям. Такая мода не просто заразительна, она опасна. Это возможное негативное развитие событий при информатизации образования приобрело название «инфомания».

Компьютер, как и прочие информационные носители, призван выполнять вспомогательные функции предоставления по возможности объективной учебной информации, которая заключается в помощи педагогу дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и обучающемуся, не отклоняясь от целей и ценностей образования, его высших культуuroбразующих и менталесозидательных функций, получить ту систему аргументов способствующих сохранению безопасности жизнедея-

тельности и безопасности труда, которые способствуют достижению именно этих целей. Поэтому все образовательные компьютерные программы обязательно должны проверяться на их педагогическую целесообразность, проходить тщательную экспертизу с учетом тех ценностных критериев, которые и должны быть предметом заботы новой парадигмы личностно-созидательного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Супрунова Л.Л. Компетентностный подход к подготовке выпускника вуза: преимущества и перспективы реализации/Л.Л. Супрунова// Университетские чтения 2008: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 4.1. – Пятигорск: ПГЛУ, 2008. – С. 46-55
2. Фёдоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза: учебник / А.В. Фёдоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
3. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений/Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – М.: Академия, 2007. – С. 33-58. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений/Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – М.: Академия, 2007. – С. 33-58.
4. Алаева Т.Н., Дондокова Е.Б., Таманга Д.Д., Ширапов Б.Д. Основы учебно-исследовательской работы студентов: учебник / Т.Н. Алаева, Е.Б. Дондокова, Д.Д. Таманга, Б.Д. Ширапов. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2003. – 30 с.
5. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебник / Н.В. Бордовская. – М.: Дрофа, 2009. – 464 с.
6. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2011. – 304 с.
7. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебник / Н.В. Бордовская. – М.: КноРус, 2011. – 432 с.
8. Битянова М.Р. Работа с ребёнком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: Научно-методическое пособие для психологов и педагогов / М.Р. Битянова. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.
9. Богданова А.В., Конова Е.Ю. Особенности применения информационных технологий для обеспечения деятельности вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 22-28.
10. Люсев В.Н., Люсева Т.П. Информационные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин в вузе // Современные информационные технологии. 2004. № S2 (S2). С. 265-267.
11. Сальников И.И. Информационные технологии в вузовской науке на современном этапе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 10-12.
12. Люсев В.Н., Балашова М.Н. Применение информационных технологий в вузе как средство решения задач управления // Современные информационные технологии. 2006. № 3 (3). С. 59-61.
13. Моисеев В.Б., Гуськова Т.В. Концептуальный подход к внедрению системы менеджмента качества вуза в условиях непрерывного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 62-64.

FORMATION OF SCIENTIFIC THINKING IN STUDENTS BASED ON INFORMATION TECHNOLOGY IN THE STUDY OF DISCIPLINE «SAFETY OF LIFE ACTIVITY»

© 2014

T.G. Kvach, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«Service technical and technological systems»
Volga Region State University of Service, Togliatti (Russia)

Annotation: The question of the impact of information technology on the formation of scientific thinking among university students in the study of the discipline «Safety of life activity». Said that education, in particular, the study discipline «Safety of life activity» is an integral part of the social spheres of society and needs of modern information technologies.

Keywords: scientific thinking, information technology, information systems, life safety, high school, research activities in education.

УДК 159.923.33: 922.2

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЮДЕЙ НА ИХ ПРИОРИТЕТНЫЕ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

© 2014

В.М. Керимова, докторант кафедры общей психологии
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В условиях глобализации расширение политических, культурных, экономических, социальных и других связей, дальнейшее сближение стран, народов и наций обуславливают необходимость изучения национальных особенностей, обычаев и традиций, нравственных норм, духовных ценностей, образа мышления этих народов.

Ключевые слова: глобализация, народ, интеграция, этнос, обычаи и традиции, национальные особенности, духовные ценности, образ мышления, идентификация, адаптация.

Возникновение, развитие, формирование сходства и различия в духовном развитии людей происходит под влиянием различных факторов. Среди них, в первую очередь, следует выделить характер, чувства, обычаи и традиции народа. Специалисты с различных точек зрения изучают и анализируют особенности формирования психологических особенностей отдельных наций, народностей и этнических групп.

Ясно, что глобализация не всегда играет позитивную роль в сохранении национальной идентификации, в отдельных случаях она способствует возникновению негативного состояния. Именно поэтому сегодня актуализируется изучение психологических особенностей народов, ознакомление с их обычаями и традициями. Происходящие процессы – это не просто интеграция разных государств, но и сближение форм образа жизни и поведения их народов. Изучение других народов, их отличительных особенностей имеет значение и с точки зрения осознания народом себя самого, т.е. идентичности. Так народ может еще глубже осознать и свое настоящее, и свое историческое прошлое. «Каждый народ или же этнос для верного осознания и оценки себя и достижения прогресса должен глубоко знать не только свое историческое социально-экономическое прошлое, но и свое психологическое прошлое. То есть этнос или народ хорошо должен знать, кем он является, когда и как себя осознал, какими духовно-психологическими качествами, обычаями и традициями, стереотипами и склонностями обладает, как прогрессировал, каким психологическим изменениям подвергся в течение истории» [1, 111].

Продолжающееся сближение государств и народов ещё более актуализирует изучение национальных особенностей, обычаев и традиций, нравственных норм, духовных ценностей, образа мышления этих народов. Ибо без знания этих особенностей, тонкостей, хотя бы общих представлений о них, невозможно достичь успеха в построении эффективных взаимоотношений между народами в какой-либо сфере.

Действуя в соответствии с вышесказанным, мы стараемся исследовать некоторые особенности, характерные для европейцев и азербайджанцев. Понятно, что каждому европейцу присущи своеобразные качества. Известно, что англичане, французы, немцы, испанцы и представители других европейских народов имеют отличные друг от друга обычаи и традиции. Однако имеются и стороны, общие для большинства из них. Сюда в

первую очередь следует отнести индивидуализм.

Проблема человеческой индивидуальности приобрела свое значение в процессе развития научных знаний. Это стало возможным в результате общественной потребности, с одной стороны, и благодаря методологическим возможностям общественных наук и философской мысли, с другой. Возникновение индивидуализма в Европе совпадает с периодом Великого Возрождения. Именно тогда личность и индивид начали оцениваться как высшая ценность, равно как и их индивидуальные особенности и права.

Абстрактное понятие «права человека» начало заменяться понятием «индивидуального права». В конце XVIII века, в результате победы гуманистического Возрождения, совокупность представлений, относящихся к человеку в целом, заменил конкретный человеческий фактор. Абстрактные человеческие представления уже не соответствовали сложному и динамически развивающемуся поведению и образу мышления человека. Место классических просвещенческих идей занимали романтические идеи об индивидуальных особенностях человека.

В годы советской власти индивидуальность человека, индивидуальный образ мышления и поведения постепенно стали заменяться коллективной деятельностью и коллективным образом мышления. Первые десятилетия после победы Октябрьской революции абстрактные понятия «народ», «нация», «классовая борьба», идея о социальном равенстве между людьми вытеснили понятие «Я». Личная инициатива, личное творчество уступили место своим коллективным формам.

Нетерпимость к индивидуальности человека вытекала из сущности самой системы. Системы, построенной на управлении массами людей без учета их человеческой сущности. Отрицание неповторимости и ценности отдельно взятого индивида вызывало у людей на подсознательном уровне чувство неуверенности в себе и в других. В результате люди избегали ответственности, воздерживались высказывать свое мнение. Все это приводило к деиндивидуализации личности.

Начиная с 80-х годов прошлого века, сложившаяся в стране идеологическая среда стала требовать от социальных наук, в том числе от психологии, нового подхода к человеку, соответствующего требованиям времени. Однако, сформированные в самой науке традиции, с одной стороны, и психологические стереотипы, с другой, не создавали возможностей для быстрого формирования

нового подхода.

Как философская категория, человек объединяет в себя три понятия «общее – особенное – единичное». Человек представляет собой общечеловеческую сущность. То есть каждый объединяет в себе всё то, что относится в целом к человеку. Вместе с тем люди объединяются ещё и по национальному, классовому, профессиональному и другим признакам. А третье – это особенности, присущие исключительно самой личности. Эта присущая человеку трехуровневая структура, с одной стороны, формирует универсальность, с другой стороны – самопознание.

Каждый из трех уровней объединяет в себе субъективные стороны идентификации и объективную реальность. Являясь биологическим видом, человечество связано едиными корнями. Вместе с тем в условиях глобализации имеется также социально-экономическая связь людей друг с другом. В разных исторических периодах и условиях генетическая, экологическая, экономическая зависимость человечества была разной. В тоже время в идентичных условиях, идентичной среде события воспринимаются людьми по-разному. Общее и единичное в природе человека регулируют взаимоотношения и социальное поведение людей.

Возникновение, развитие, формирование сходства и различия между людьми и народами происходит под влиянием различных факторов. Среди них, в первую очередь, привлекают внимание своеобразные особенности, такие как характер, чувства, обычаи и традиции каждого народа. Философы, социологи и психологи изучили и проанализировали формирование психологических особенностей нации и народа с различных точек зрения.

Все проведенные исследования можно разделить на три большие группы: изучающие роль среды, этногенеза и воспитания. Каждый из указанных факторов исследован и с научной точки зрения обоснован известными учеными (Г.Лебон, И.Кант, Г.Тард, З.Фрейд, В.Бехтерев, Л.Гумилев, М.Мид и др.). Г.Лебон, З.Фрейд, Дж. Джексон и др. считают, что в формировании нации и народа этногенез занимает основное место. В.Бехтерев, Г.Тард, Н.Михайлевский и др. особенно выделяют среду, в частности, влияние социальной среды. В.М.Бехтерев пишет: «Одинаковая среда и условия создают удивительную идентичность между народами» [5, 359].

Г. Лебон же национальные (расовые) особенности анализирует в аспекте этногенеза: «Моральные и интеллектуальные особенности, являющиеся совокупностью духовного существования народа, являются синтезом поведения его самого и наследственно переходящего от его прошлого и предка» [6, 10].

Французский философ Ш. Монтескье считает, что в возникновении общего национального духа народа главную роль играет географические и климатические условия. По мнению немецкого философа И.Г. Гердера, дух народа преимущественно определяют его музыка и язык.

А.В. Петровский формирование национальных особенностей ищет в сфере сознания и решающим в его возникновении считает общественную среду: «Я проводил бы такое математическое сравнение. Если из общественного сознания вычесть все, относящиеся в целом человечеству, то оставшиеся можем назвать национальным менталитетом, присущим этому обществу» [7, 148].

Как видно, национальная ментальность народов, являясь сложным явлением, формируется под влиянием различных факторов и находит свое выражение в их интеллектуальном развитии и характере.

Важно ли изучение этнических особенностей? Этот вопрос задает видный психолог А.С. Байрамов, и сам же на него отвечает. «Сегодня космическим исследованиям уделяется особое внимание, расходуются миллиарды. Сейчас можно ли считать это случайным? Этнические

психологические знания, на первый взгляд, также напоминают изучение свойства отдаленных планет. Неужели мы обойдемся без изучения психологии, этнических особенностей этносов, народов и наций, не имеющих к нам непосредственного отношения и проживающих очень далеко от нас?» [1, 26].

А.С. Байрамов однозначно заявляет, что это невозможно. Для обоснования своей мысли он обращается к фактам и примерам. Во времена существования СССР группа советских писателей побывала в Японии. Во время их пребывания неожиданно скончался один из членов семьи японского писателя, поддерживавшего с советскими писателями дружеские отношения. Последние явились в дом своего японского коллеги для выражения соболезнования по случаю смерти близкого человека. Увидев скорбные и хмурые лица гостей, японец очень сильно расстроился и выразил им свое недовольство их настроением. Он недоумевал, почему его гости из СССР пришли к нему в таком печальном настроении, ведь так нельзя. Почему у них не радостное и недоброе настроение?

Естественно, так и должно было быть. Резкая разница между образом мышления, обычаями и традициями советских писателей и обычаями и традициями японцев обязательно должна была привести к недоразумению. Конечно, если они были бы знакомы с этническими и психологическими особенностями японцев, то можно было бы избежать такого неприятного случая.

Один народ отличается своей точностью, аккуратностью, другой – гостеприимством, третий – каким-то другим качеством. Не зная и не изучая всего этого, невозможно наладить отношение и создать эффективные связи.

Национальная культура, образ мышления и поведения каждого народа посредством прививаемых еще с детства качеств и особенностей, передаются от старшего поколения младшему. Таким образом, передача из поколения в поколение этих особенностей длится порой столетиями. В результате формируются традиции, обычаи и социальные нормы. Каждый народ хранит и передает подрастающим поколениям свои наиболее характерные особенности.

Исследования показывают, что уже с трехмесячного возраста ребенок начинает усваивать национальные особенности. Исследования, проведенные в США и Японии и их сравнение, демонстрируют, что в каждой из этих стран представления матерей о «нормальном» ребенке различны, и что они воспитывают своих детей на основе этих представлений. В США к детям с самого рождения относятся как к личности. К ребенку относятся как к человеку, имеющему свои личные желания и потребности. Родители стараются учесть потребности ребенка, берегут его самостоятельность. Еще в колыбели матери читают детям книги, значение которых дети не совсем понимают и не осознают. Тем самым закладываются основы психического развития и волевые качества ребенка, он адаптируется к будущей жизни и требованиям общества. Можно сказать, что в Америке маленькие дети не плачут. Ибо не препятствуется удовлетворению даже тех потребностей, которые представляют опасность для ребенка. Это образ жизни американского общества.

В Японии ребенок считается частью матери. Мать воспитывает и растит ребенка по своему желанию. Мать определяет, что для ребенка хорошо, а что плохо. Мать не потакает капризам ребенка, она его кормит, тешит и т.д. по своему желанию.

«У американской и японской матерей представления о стереотипах поведении ребенка также не совпадают. В США мать хочет видеть ребенка радостным. Она хочет, чтобы ребенок веселился, проявлял активность, изучал окружающий его мир. А в Японии мать желает, чтобы ребенок был спокойным, послушным, ласкова с ним только в ответ на его послушание, и сама того не замечая, воспитывает у ребенка пассивность и замкнутость»

[1, 51].

Как видно, у каждой из этих стран имеется своя модель воспитания. В этих странах дети растут и воспитываются именно в национальном духе. Формирование национальных особенностей имеет свои закономерности, и игнорировать и не учитывать их невозможно.

В формировании нации среди других факторов важное место занимают язык, религия, национальное самосознание, общая история, обычаи и традиции, культура нации и др. Р.И. Алиев по этому поводу пишет: «Для определения нации наряду с этими перечисленными объективными факторами существенное значение имеют и субъективные факторы. Если какой-то человек считает себя поляком, значит, он и есть поляк, хотя он никогда не был католиком, жил за пределами территории Польши и даже забыл свой язык (наверно в последнем случае вероятность считать себя поляком крайне мала). Если рожденный от польских родителей какой-то человек, отрицает, что он является поляком, хотя является католиком и проживает в Польше, нет необходимости считать его поляком» [2, 127].

Как видно, в формировании национальной принадлежности народа язык является одним из основных факторов. Лебон, Ницше, Хердер и др. стараются доказать наличие зависимости между языком народа и духовным существованием. Ницше заявляет, что в разговорном языке большей силой влияния обладает произношение, тон, скорость, ударение, модуляция, чем само слово. Другими словами, это музыка, которая таится за словом, страсть, которая таится за музыкой, личность, которая таится за страстью, а все это не может найти свое отражение в письме.

Известно, что на современном этапе между глобализацией и национальной идентичностью имеются и противоречия. Под влиянием глобализации ряд освоенных людьми ценности теряют свою значимость. В жизни общества происходят изменения, которые влияют на психику, психосоциальное состояние людей. В результате, во многих случаях люди теряют свою идентификацию в жизни, начинается деформация личности. Американский психолог Э. Эриксон, исследуя общественно-исторические условия при формировании личности, выявил, что замена сформированной идентификации новыми создает у людей невротическое состояние. Он называет это «утерей идентификации». Э. Эриксон объясняет свои мысли на примере трагической смерти 5-летнего ребенка. У ребенка неожиданно происходят эпилептические припадки. Выясняется, что отца ребенка также привезли из Европы в США в 5-летнем возрасте. В США он попадает в среду, где побеждает тот, кто сильнее, кто бьет первым, и адаптируется к этим условиям. Отец воспитывает своего сына в таком же духе. Наконец, когда сыну исполняется пять лет, отец открывает свой собственный магазин. Теперь он учит своего сына, что надо найти общий язык с окружающими, надо быть ловким и осторожным. Ребенок попадает в противоречивую конфликтную ситуацию. Здесь он должен проявлять доброе отношение к людям и вещам, к которым он ранее питал отвращение и неприязнь. Чувствительная психика ребенка не выдерживает такого резкого изменения, и он умирает.

Э. Эриксон показывает, что кризис идентификация

личности происходит и во время резких общественно-исторических изменений. В то же время он отмечает, что происходящие общественно-исторические изменения влияют не только на отдельные индивиды, но в целом на социальную группу. Э. Эриксон демонстрирует свои утверждения на примере трагической судьбы племени Сиу, проживающего в Южной Дакоте. Дети из племени Сиу, обучающиеся и воспитывающиеся в специальной организованной школе-интернате, удивляли воспитанников своим безразличием, нежеланием учиться, тем, что ничем не интересовались, внешне не соблюдали внутреннего распорядка. Безразличие было характерно и для взрослых людей этого племени.

Ряд психологов и психиатров такое поведение племени Сиу связывали с образом их жизни. Э. Эриксон, выступая против такого утверждения, писал, что никакое общество, если даже оно очень отсталое, не в состоянии формировать у всех членов характерное безразличие и невротическое поведение. По словам Э. Эриксона, племя Сиу, обладающее гордым и сильным характером, не может мириться с вынужденным изменением образа жизни и в знак протеста проявляет безразличие. Их характер был сформирован в соответствии со средой обитания, условиями жизни. Племя Сиу, земля которого была завоевана белыми захватчиками, часть которого была убита, а горные буйволы, являвшиеся традиционным объектом их охоты, были полностью истреблены, лишь таким путем проявляло свой протест. Детей племени насильно увели, определили в интернат и запретили говорить на родном языке. Словом, им не давали шанс создавать систему новых ценностей и идентифицироваться.

Как видно из вышеприведенных примеров, взаимовлияние глобализации и национальной идентичности не всегда играет позитивную роль, оно способствует возникновению и негативного эффекта. Однако, исходя из того, что невозможно уйти от глобализации, приходится идти к ней навстречу, изучать народы, с которыми поддерживаешь отношения. В тоже время, это крайне важно и с точки зрения самопознания. Было бы неправильным считать, что всем лучшим обладаем лишь мы, а всем плохим – все остальные. Изучение, усвоение полезного очень важно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bayramov Ə.S. Etnik Psixologiya məsələləri. Bakı. Elm və həyat, 1996. - 205 s.
2. Əliyev R.İ Mentalitet. Bakı: Elm və təhsil, 2009. - 232 s.
3. Əliyev R.İ. Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasının etnopsixoloji əsasları: psixol. elm. dok....dis. Bakı: 2004 – 270 s.
4. Əliyev İ.İ. Umumtəhsil məktəblərində etnopedaqoji materiallardan istifadənin nəzəri və əməli məsələləri Bakı: Nurlan, 2004 – 272 s.
5. Вопросы изучения и воспитания личности / под редакцией В.М. Бехтерева. Петербург: Гос. изд. 1921. – 662 с.
6. Лебон Г. Психология народов и масс. Перевод с франц. А. Фридмана и Э. Пименовой. М.: Изд-во Ф. Павленкова. 1996. – 576 с.
7. Петровский А.В. Психологи и время. СПб: Питер. 2007. - 448 с.
8. Социальная психология / под редакцией В.С. Кузьмина. В.В.Семёнова. Л: ЛГУ, 1979 – 288 с.

INFLUENCE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PEOPLE ON THEIR PRIORITY OF SPIRITUAL VALUES

© 2014

V.M. Kerimova, doctoral student in the general psychology
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Annotation. In a globalized expansion of political, cultural, economic, social and other ties, further convergence of countries, peoples and nations necessitated a review of national peculiarities, traditions and customs, morals, spiritual values, ways of thinking of these people.

Keywords: globalization, people, integration, ethnicity, customs and traditions, national characteristics, cultural values, ways of thinking, identification, adaptation.

К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС СПО

© 2014

А.П. Кирченко, преподаватель химии

*Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Многопрофильный лицей»,
Магнитогорск (Россия)*

Аннотация: Статья посвящена проблеме качества подготовки студентов колледжа на современном этапе внедрения ФГОС СПО. Показано, что в соответствии с ФГОС оценка результатов освоения образовательной программы носит комплексный характер и выражается степенью сформированности у выпускника предусмотренных стандартом компетенций. В связи с этим при выборе форм и методов обучения необходимо ориентироваться на компетентностный подход, который предусматривает более широкое использование активных и интерактивных форм и методов обучения. Приводится характеристика различных методов обучения, используемых в образовательной практике колледжа.

Ключевые слова: качество подготовки студентов, компетентностный подход, компетенции, методы обучения, управление обучением, субъект обучения, творческая ситуация, метод проектов рейтинговая система.

Введение. Социальные изменения, происходящие в современном обществе, обуславливают реформирование системы образования. Одним из приоритетных направлений этого реформирования является обновление содержания, форм и методов подготовки специалиста на основе нового поколения образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе.

В связи с введением ФГОС третьего поколения меняется отношение к результатам обучения, а также к формам и методам их измерения. Если ранее оценка результатов обучения была представлена определением уровня знаний, умений и навыков обучающегося, то в соответствии с ФГОС оценка результатов освоения образовательной программы носит комплексный характер и выражается степенью сформированности у выпускника предусмотренных стандартом компетенций. В связи с этим перед профессиональными образовательными учреждениями стоит задача разработки методического сопровождения процессов формирования и оценки освоения компетенций.

Формирование общих и профессиональных компетенций осуществляется через образовательные, развивающие и воспитательные задачи, которые преподаватель ставит на каждом учебном занятии и решает совместно с обучающимися в процессе выполнения различных видов деятельности, используя различные технологии и методы активного и интерактивного обучения [1].

При выборе форм и методов обучения мы ориентируемся на компетентностный подход, который предусматривает более широкое использование интерактивных форм обучения. Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая преподавателя. Интерактивные методы в наибольшей степени соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают сотрудничество (коллективное, обучение в он-лайн режиме), творческое обучение, творческий умственный труд, а преподаватель выступает в роли организатора такого процесса обучения [2].

При организации творческого умственного труда студентов, нами используются такие методы обучения, как исследовательский, эвристический, метод проектов, а также репродуктивный, так как творчество невозможно без репродукции.

Известно, что любой метод представляет собой построение деятельности и её видов в такой последовательности и такими средствами (в зависимости от условий), которые непременно приводят к достижению намеченной цели [3, 4]. Эта цель осознаётся предварительно, ибо метод применяется только, как известно, в случае целеполагающей деятельности человека. Но именно целеполагающий характер деятельности человека обуславливает отличие метода обучения, в котором ученик играет роль целеполагающего субъекта, от метода, направленного на объекты, не являющиеся субъекта-

ми деятельности.

Так, по мнению И.Я.Лернера, любой метод содержит:

а) знание о цели деятельности, одновременно являющееся знанием о результате деятельности. Без такой предварительной цели деятельности человека не может стать целенаправленной, то есть осознанным движением к цели, позволяющим контролировать соответствие каждого шага этого движения его общей цели;

б) знание о необходимом для достижения цели способе деятельности;

в) знание субъекта о необходимых и возможных средствах, поскольку деятельность всегда связана со средствами деятельности интеллектуального, практического и предметного характера. Средства и деятельность, её способы влияют друг на друга: способ деятельности обуславливает минимально необходимые средства. Возможные вариации средств видоизменяют, корректируют способ деятельности;

г) знание об объекте деятельности, так как без объекта, идеального или материального, деятельности не бывает. Знание об объекте, его свойствах сопровождается в методе непрерывным знанием об изменениях объекта под влиянием деятельности, его преобразовании и в той или иной степени об этапах и механизме преобразования [5].

Суть репродуктивного метода состоит в многократном повторении способа деятельности по заданию преподавателя. Этот метод используется при формировании умений и навыков использования и применения полученных знаний.

Деятельность педагога состоит в разработке и общении образца, а деятельность обучающегося – в выполнении действий по образцу.

Остановимся более подробно на характеристике исследовательского, эвристического методов и метода проектов, которые являются основными при организации творческого умственного труда студентов, использование которых не зависит от конкретного содержания учебных предметов.

Основное назначение эвристического метода заключается в постепенной подготовке учащихся к самостоятельному решению проблем, творческих ситуаций, то есть основу эвристического метода составляет деятельность по решению творческих ситуаций. Применение эвристического метода в обучении предполагает использование не только творческих ситуаций, а ещё и широкое применение эвристической беседы, в результате которой с помощью подбора специальных вопросов и определённого порядка их задавания ученику можно извлекать из его памяти скрытое и неосознанное ранее знание, которое поможет обучающемуся найти решение проблемы или творческой ситуации.

Творческая ситуация – это продукт интеллектуально-эвристического мыслительного процесса от зарождения

замысла (идеи) его фактического обоснования до построения эвристической модели проблемной ситуации [6, с.71].

Различные творческие ситуации познавательного, проблемного, исследовательского характера могут быть использованы на различных этапах учебного занятия: мотивационном, операционно-исполнительном и рефлексивно-оценочном.

Концепция исследовательского метода была разработана И.Я.Лернером. Основное назначение этого метода состоит в том, чтобы обеспечить овладение студентами методами научного познания, способствовать формированию осознанных, гибко используемых знаний. Сущность метода состоит в организации поисково-творческой деятельности обучающихся по решению новых для них задач проблем при которой «учащийся на занятиях был бы не объектом, воспринимающим готовые знания, а исследователем, то есть человеком, самостоятельно ставящим вопросы, диалектически разрешающим противоречия [7].

В образовательном процессе колледжа исследовательский метод применяется при выполнении студентами творческих упражнений, задач, лабораторных и практических работ, выполнении домашних заданий творческого характера, выполнении специальных заданий поискового характера на сравнительный анализ, мысленную перегруппировку изучаемых объектов; выполнении мысленного эксперимента; при выполнении научно-исследовательской работы, разработке проектов, которые способствуют развитию творческой активности студентов, повышению качества обучения, что делает этот метод эффективным инструментом современного образовательного процесса [8, 9]. Основными этапами проективной деятельности являются: организационно-подготовительный, технологический и заключительный, на котором происходит представление результатов и контроль деятельности студентов.

Учебная деятельность обучающихся может протекать успешно только в условиях управления этим процессом со стороны преподавателя и самого студента. Это предположение основывается на понимании организации учебной деятельности как управляемого процесса и подтверждается многими теоретическими выводами (А.А.Кирсанов, А.И.Раев, Н.Ф.Талызина), поэтому современный образовательный процесс включает компонент управления, содержащий рассмотрение управленческих функций как преподавателя, так и самого учащегося. В нашем понимании цель управления учебной деятельностью состоит в осуществлении перевода студента из объекта в субъект управления. Организованная и сформированная учебная деятельность – это самоуправляемая деятельность, поэтому она предполагает наличие управления ею не только со стороны педагога, но и учащегося на уровне самоуправления.

Студент становится субъектом управления учебной деятельностью не сразу. Личность студента развивается в условиях совместной деятельности его и преподавателя, вначале при управляющем воздействии преподавателя; на более высоком уровне – в управляющем взаимодействии, в условиях равноправного самоуправления; и только затем – в режиме самоуправления учащимися своей деятельностью учения [10].

Содержательной компонентой управления являются управленческие действия преподавателя и самого студента. Анализ литературы по проблеме управления показывает, что исследователи, определяя этапы педагогического управления, в основном исходят из функционального набора общей теории управления, приспособивая его к педагогической практике [11, 12, 13]. Например, Ю.В.Васильев [13] выделяет ряд управленческих этапов, которые проходит преподаватель при решении педагогической задачи: анализ педагогической ситуации и планирование педагогической деятельности; ориентация и регулирование педагогического процесса;

координирование педагогических воздействий; диагностика, коррекция, контроль и оценка полученных результатов способствуют не только эффективному управлению учебно-воспитательным процессом, но и получению информации об эффективности методов, средств и приёмов, используемых для организации учебно-воспитательного процесса.

Организация образовательного процесса в условиях рейтинговой системы позволяет более полно рассматривать обучение как управляемый процесс [14].

А. Файоль в книге «Общее и промышленное управление», отмечает, что управлять – значит предсказывать и планировать, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать. Эти же функции выполняет рейтинговая система оценки. Процесс управления есть иерархическая структура взаимосвязанных процессов реализации функций управления.

М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури считают, что исследование процессов управления следует ограничить четырьмя функциями: планированием, организацией, мотивацией и контролем, а также связующими их процессами коммуникацией и принятием решений.

Рейтинговая система оценки включает планирование, организацию и контроль взаимодействия преподавателей и студентов при изучении любой дисциплины. Рейтинг выполняет роль основного интегрального показателя учебного процесса, на основе которого можно решать основные задачи управления системой образования в вузе [15, 16].

Чтобы улучшить качество, в частности образования, необходимо, прежде всего, уметь его количественно определять, так как применение численных методов – одна из важнейших предпосылок правильности принимаемых решений при управлении качеством.

При рейтинговой системе оценки знаний в основном используется шкала порядка. Решается вопрос сравнения по принципу «лучше или хуже», «больше или меньше» [17].

Таким образом, внедрение в образовательный процесс современных методов и технологий обучения, направленных на формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов, способствуют становлению субъектности студентов, переносу акцента с осуществления преподавателем функций передачи учебной и научной информации на управление познавательной деятельностью и вовлечению в этот процесс самих студентов, что вызывает личностный интерес для освоения учебной профессиональной деятельностью, создает психологический комфорт и условия для возникновения реальной «ситуации успеха» студента в образовательном пространстве, что приводит к повышению качества подготовки студентов колледжа в условиях внедрения ФГОС СПО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. 97с.
2. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 41. – С.47 – 49.
3. Моисеева Л.В. Спецсеминар для обучающихся в магистратуре «Технология педагогического проектирования образовательных систем и педагогического процесса» //Допол. квалиф. «Специалист по эконом. образованию дош-го и шк-ного возраста». Программный метод. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997 – с.124-128.
4. Овчинников В.Ф. Диалектика репродуктивной и продуктивной деятельности и развития творческого потенциала субъекта труда: Автореф. дисс. д-ра философ. наук. – М., 1982. – 31 с.

5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 116 с.
6. Ушачёв В.П. Творчество в системе образования. – М.: Москва, 1995. – 217 с.
7. Чупрова Л.В. Системное становление творческой личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. – 2012. – № 3. – С. 82 – 85.
8. Кирченко А. П. Организация исследовательской работы студентов колледжа // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 385-387.
9. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167 – 170.
10. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С. 228 – 231.
11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения

знаний. – М., - 1975.

12. Машблиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев, 1987.
13. Васильев Ю.В. Педагогическое управление // Сов. педагогика. – 1982. - № 11.
14. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: автореферат дис...канд. пед. наук/О.В. Ершова. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. - 24 с
15. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. Т. 14 – № 4-5. – С. 1476-1478.
16. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Структура теории образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 153-158.
17. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: дис. ... канд. пед. наук / Южно-Уральский государственный университет. Челябинск. 2009.

О THE PROBLEM OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF COLLEGE AT THE PRESENT STAGE OF INTRODUCTION OF FGOS OF SPO

© 2014

*A.P. Kirchenko, teacher of chemistry
Magnitogorsk educational institution "Versatile Lyceum", Magnitogorsk (Russia)*

Annotation: Article is devoted to a problem of quality of training of students of college at the present stage of introduction of VGOS SPO. It is shown that according to FGOS the assessment of results of development of an educational program has complex character and is expressed by formation degree at the graduate of the competences provided by the standard. In this regard at a choice of forms and methods of training it is necessary to be guided by competence-based approach which provides wider use of active and interactive forms and methods of training. The characteristic of various methods of training is provided. used in educational practice of college.

Keywords: quality of training of students, competence-based approach, competences, training methods, management of training, subject of training, creative situation, method of projects rating system.

УДК 159.922.736.3:618.53

ВЛИЯНИЕ ЗАДЕРЖКИ ВНУТРИУТРОБНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ ПЛОДА НА НАРУШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

© 2014

Т.Н. Ковалевская, аспирант

Витебский государственный университет имени П.М.Машерова, Витебск (Республика Беларусь)

Аннотация: В статье проанализированы данные, отражающие протекание процесса социально-психологической адаптации (СПА) детей, рождённых с задержкой внутриутробного роста и развития плода на разных этапах онтогенеза личности. Рассматриваются особенности протекания процесса СПА в раннем, дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте.

Ключевые слова: маловесный, маленький для гестационного возраста, ЗВУР, личность, онтогенез, социально-психологическая адаптация, дезадаптация.

Одним из приоритетных направлений современной науки является укрепление здоровья подрастающего поколения, в совокупности с формированием всесторонне развитой, полноценной личности. Исходя из этого, многие исследователи указывают на актуальность изучения проблемы задержки внутриутробного роста и развития плода (ЗВУР) [1;2;3;4;5]. Высокая частота неврологических и соматических расстройств, гиперактивности и других отклонений у детей с ЗВУР [2;3;4;5], вызывает постоянное внимание, как практических врачей, так и психологов. Так как нарушения социально-психологической адаптации (СПА) у детей с ЗВУР проявляются ещё в дошкольном возрасте и не имеют тенденции к снижению вплоть до юношеского возраста [6;7], правомочно заключение о том, что данная патология оказывает влияние на развитие и личностный рост индивида, и несомненно необходимость новых форм и методов работы, направленных на оптимизацию процесса СПА и социализации детей с ЗВУР.

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи нарушения социально-психологической адаптации детей с синдромом задержки внутриутробного роста и развития плода.

Исследование проводилось на базе ГУО «Сад-ясли № 6», ГУО «Сад-ясли № 16», ГУО «Сад-ясли № 84» г. Витебска, ГУО «Гимназия № 5», ГУО «Гимназия № 9» г. Витебска, ГУО «СПШ № 33» г. Витебска, УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет».

Методами исследования явились опрос родителей и педагогов, методики обследования детей раннего возраста (Е.А.Стребелева, К.Л.Печора), изучения готовности и адаптации детей к школе (Т.Л.Павлова, Н.Я.Кушнер, тест Керн-Йерасика), изучения особенностей СПА детей подросткового возраста (опросники К. Роджерса и Р. Даймонда, А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина, К.К. Яхина и Д.М. Менделевича, Т.М. Ахенбаха, методика «КОС – 1»), изучения особенностей СПА в юношеском воз-

расте (опросники А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина, К.К. Яхина и Д.М. Менделевича).

В исследовании приняли участие дети раннего и дошкольного возраста ($n=186$) и ученики 1 – х классов ($n=105$), учащиеся 6 – 8-х классов ($n=103$) и учащиеся 9 – 11-х классов ($n=97$), студенты УО «ВГМУ» ($n=99$), родители и родственники детей, рожденных недоношенными ($n=54$) и детей, рожденных с ЗВУР ($n=168$) [6;7].

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с применением программы Microsoft Office Excel 2007, Statistica 8.0. Для установления достоверности различий использовались непараметрические критерии: Манна-Уитни (Mann - Whitney Test), критерий Вилкоксона, расчет отношения шансов (OR), непараметрический корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции (R) Spearman), плотность связи оценивали как низкую при значениях $0 - \pm 0,29$, среднюю - при значениях от $\pm 0,3$ до $\pm 0,69$, высокую - от $\pm 0,7$ до $\pm 0,99$, точный критерий Фишера, для анализа категориальных данных использовали критерий Пирсона – хи – квадрат (χ^2).

Основываясь на методе возрастных срезов, на первых этапах нашего исследования, было проведено изучение влияния ЗВУР на процесс СПА детей раннего возраста. Анализ полученных данных свидетельствует об отсутствии значимых различий в развитии детей с ЗВУР и детей, соответствующих по массо-ростовым показателям гестационному возрасту (ГВ) на данном возрастном срезе по всем основным линиям развития: понимаемая и активная речь, сенсорное развитие, игра, движения, навыки, конструктивная деятельность, изобразительная деятельность, социальное развитие ($p \geq 0,05$) [6].

На следующем возрастном срезе для исследования особенностей СПА детей дошкольного возраста, было проведено исследование готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что у доношенных и недоношенных детей, соответствующих ГВ при рождении, преобладают высокие и средние показатели готовности к школьному обучению, у маловесных детей, не соответствующих ГВ, преобладает низкий уровень индивидуального психического развития. Проведенные расчеты позволяют говорить о том, что существует статистическая взаимосвязь ($\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{крит}}$, $p \leq 0,01$) двух анализируемых признаков (массы тела и готовности к школьному обучению). Соответственно целесообразно сделать вывод, что масса тела, как признак, влияет на распределение числа объектов исследования по степени готовности к школьному обучению, и это влияние статистически значимо ($p \leq 0,01$). $OR > 1$, что указывает на тот факт, что наличие ЗВУР в анамнезе увеличивает риск развития отклонения в процессе СПА, в частности низкой готовности к обучению в школе ($OR = 11,8$ (95% ДИ 2,91– 47,45; $p = 0,0005$). Исходя из показателей атрибутивного риска, можно сделать вывод, что такой фактор риска, как ЗВУР, увеличивает вероятность возникновения низкой готовности к школьному обучению ($AtR=46,6\% \pm 12\%$, $DIAtR=46,6\% \pm 24\%$) [6].

На основании полученных данных нами был сделан вывод о необходимости дальнейшего исследования наличия показателей школьной дезадаптации у детей 6-7 летнего возраста. При диагностике детей, рожденных с ЗВУР, выявлены несформированность мотивационной сферы ($U=316$; $p \leq 0,01$), преобладающий игровой мотив учения, низкий физиологический компонент (частые простудные заболевания, повышенная утомляемость) ($U=335,5$; $p \leq 0,01$), и отрицательное эмоциональное отношение к новой ситуации развития ($U=325,5$; $p \leq 0,01$), средний уровень развития моторики ($U=348$; $p \leq 0,01$), высокий уровень тревожности ($U=309,5$; $p \leq 0,01$) – 45% случаев и страхов ($U=300$; $p \leq 0,01$) – 42%. Опрос родителей и учителей показал наличие признаков гиперактивности ($U=264$; $p \leq 0,01$) – 61,2 %, в то время как среди детей, рожденных соответствующими ГВ, данные при-

знаки не были выявлены. При этом, необходимо отметить, что общее усвоение программы не отличается от такового по сравнению с их сверстниками, рожденными доношенными и недоношенными, соответствующими ГВ ($p=0,150906$). Таким образом, на фоне сохранного интеллекта, не отличающегося по показателям от респондентов, рожденных соответствующими ГВ ($p > 0,05$), у детей с ЗВУР наблюдаются отклонения процесса СПА как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте. Наряду с указанным, констатируется наличие отрицательной корреляционной зависимости ($R = - 0,61$; $p \leq 0,01$) между массой тела (МТ) и наличием признаков гиперактивности, что свидетельствует об увеличении признаков гиперактивности по мере снижения МТ. Выявлено также наличие средней корреляционной связи между МТ и школьной дезадаптацией ($R = - 0,46$; $p \leq 0,01$), наличием страхов ($R = - 0,49$; $p \leq 0,01$) и уровнем тревожности ($R = - 0,48$; $p \leq 0,01$), а так же отрицательным эмоциональным состоянием ($R = - 0,45$; $p \leq 0,01$). Полученные при расчете отношения шансов данные, указывают на тот факт, что наличие ЗВУР в анамнезе увеличивает риск развития дезадаптации ($OR = 12,3$ (95% ДИ 3,8 – 40,1; $p \leq 0,0001$), а ЗВУР, как фактор риска, увеличивает вероятность возникновения школьной дезадаптации ($AtR=50\% \pm 10,9\%$, $DIAtR=50\% \pm 21\%$). Следовательно, правомерно заключение, что у детей, рожденных с гипотрофией, не происходит компенсации дезадаптационных показателей, выявленных в дошкольном возрасте. В то же время обращает на себя внимание тот факт, что не выявлено статистически значимых различий в протекании процесса адаптации к школе у доношенных и недоношенных детей, рожденных соответствующими гестационному возрасту ($p \geq 0,05$) [6].

Как показывают наши исследования, в возрасте 11–14 лет ранг показателей дезадаптивности резко возрастает, приводя к нарушению общения со сверстниками, ухудшению успеваемости, эскапизму (уходу от проблем), враждебности по отношению к окружающим. В ходе проведенного исследования был выявлен высокий показатель дезадаптивности - 51,61 % случаев, по сравнению с недоношенными ($U=52$; $p \leq 0,01$) – 8,82 % случаев и доношенными детьми ($U=102$; $p \leq 0,01$) – 13,16 % случаев, соответствующими ГВ. Высокие показатели дезадаптационных расстройств обусловлены наличием таких негативных показателей, как неприятие себя ($U=130,5$; $p \leq 0,01$) – 38,71 % случаев, неприятие других ($U=123$; $p \leq 0,01$) – 29,03%, эмоциональный дискомфорт ($U=221,5$; $p \leq 0,01$) – 51,61%, эскапизм ($U=100$; $p \leq 0,01$) – 48,39%, что указывает на нарушение общения, трудности в проявлении «надситуативной» активности, отсутствие чувства эмоциональной уверенности и защищенности, уход от проблем в мир иллюзий и фантазий. Таким образом, по данным показателям, дети с ЗВУР отличаются от своих сверстников, рожденных недоношенными ($p \leq 0,01$) и доношенными ($p \leq 0,01$), соответствующими ГВ. Так же, необходимо отметить, что значимых различий между детьми, рожденными недоношенными и доношенными, соответствующими ГВ не выявлено ($p = 0,4442$). В возрасте 11–14 лет дети с ЗВУР так же характеризуются наличием повышенного и высокого уровня тревожности, превышающего таковой у их сверстников, рожденных соответствующими ГВ ($\chi^2=14,9783$, $df=2$, $p=0,000559$). Таким образом, правомерно заключение о том, что наличие ЗВУР в анамнезе может служить одной из предпосылок риска развития повышенной тревожности по сравнению со сверстниками, рожденными доношенными ($OR = 7,04$; 95% ДИ 2,17 – 22,8; $p = 0,0011$) и недоношенными, соответствующими ГВ ($OR = 4,9$; 95% ДИ 1,6– 15,4; $p = 0,0053$), и, как фактор риска, увеличивает вероятность возникновения тревожности ($AtR=39\% \pm 11\%$, $DIAtR=39\% \pm 22\%$). При этом значимых различий в показателях уровня тревожности между детьми, рожденными доношенными и недоношенными, соответствующими ГВ не выявлено

($p \geq 0,05$; $OR = 14$; 95% ДИ 0,4 – 5,1; $p = 0,59$; $AtR = 5\% \pm 8,5\%$, $ДИAtP = 5\% \pm 17\%$). Констатируется наличие отрицательной средней корреляционной зависимости между МТ при рождении и наличием дезадаптации ($R = -0,68$; $p \leq 0,05$), эскапизма ($R = -0,61$; $p \leq 0,05$) и эмоционального напряжения ($R = -0,36$; $p \leq 0,05$), а также отсутствие статистически значимых отличий ($p \geq 0,05$) не только между детьми, рождёнными доношенными и недоношенными, соответствующими ГВ, но и между данными группами детей и детьми с ЗВУР по таким критериям, как неблагоприятная среда, умственная отсталость, сексуальное развитие, болезни и физические дефекты. Полученные данные ($OR = 9$; 95% ДИ 2,8–29,7; $p = 0,0002$) указывают на большую вероятность развития дезадаптации ($AtR = 45\% \pm 11,4\%$, $ДИAtP = 45\% \pm 22\%$) при условии наличия ЗВУР в анамнезе. Исходя из анализа отклонений процесса СПА по наиболее значимым сферам активности личности, выявлено, что в возрасте 11–14 лет, значительные отклонения выявлены в социальной и личностной сферах, которые являются наиболее значимыми в данном возрастном периоде, и что, несомненно, оказывает воздействие на психологическое здоровье личности [7].

Другим немаловажным критерием успешной адаптации является личностный рост. Его наиболее яркие психологические аспекты – это самоактуализация и самореализация личности. Исходя из этого, четвертым этапом нашего исследования была проверка выдвинутой гипотезы о нарушении процесса СПА на более отдаленных этапах онтогенеза, соответственно на следующем возрастном срезе – старший подростковый возраст (14–17 лет). Полученные данные свидетельствуют о том, что для большинства детей с ЗВУР характерна высокая замкнутость ($U = 219,5$; $p \leq 0,01$), тревожность ($U = 192$; $p \leq 0,01$), проблемы с вниманием ($U = 140$; $p \leq 0,01$), и как следствие отклонений в процессе СПА – нарушение процесса социализации ($U = 241$; $p \leq 0,01$), более высокая вероятность нарушения социализации по сравнению со сверстниками, рожденными доношенными, соответствующими ГВ ($OR = 5,03$; 95% ДИ 1,7 – 14,6; $p = 0,0030$; $AtR = 63\% \pm 12\%$, $ДИAtP = 63\% \pm 24\%$) и недоношенными, соответствующими ГВ ($OR = 29,5$; 95% ДИ 6,8–127; $p \leq 0,0001$; $AtR = 67\% \pm 13\%$, $ДИAtP = 43\% \pm 25\%$). Вместе с тем, у детей, рожденных недоношенными, соответствующими ГВ, риск нарушения социализации незначительный по сравнению со сверстниками, рожденными доношенными ($OR = 0,17$; 95% ДИ 0,04–0,6; $p = 0,0107$; $AtR = -4\% \pm 11\%$, $ДИAtP = -4\% \pm 21\%$), что говорит об отсутствии статистически значимых различий. Наряду с указанным констатируется наличие отрицательной средней корреляционной зависимости ($R = -0,48$; $p \leq 0,01$) между массой тела и наличием замкнутости, тревожности ($R = -0,52$; $p \leq 0,01$), нарушением социализации ($R = -0,52$; $p \leq 0,01$), а так же проблемами с вниманием ($R = -0,65$; $p \leq 0,01$). У детей с ЗВУР выявлен преобладающий низкий уровень коммуникативных способностей ($\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$, $p \leq 0,01$) по сравнению как с детьми, рожденными недоношенными, так и доношенными, соответствующими ГВ. Такая же динамика наблюдается и по показателям сформированности организаторских способностей ($\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$, $p \leq 0,01$), играющих немаловажную роль в дальнейшей самореализации и социализации личности. Таким образом, наличие ЗВУР в анамнезе увеличивает риск низкого уровня развития коммуникативных способностей по сравнению со сверстниками, рожденными доношенными, соответствующими ГВ ($OR = 9,4$; 95% ДИ 2,7 – 33,3; $p = 0,0005$). И как фактор риска, ЗВУР увеличивает вероятность развития дезадаптации на ($AtR = 43\% \pm 11,2\%$, $ДИAtP = 43\% \pm 22\%$). Другим, не менее важным показателем является, выявленная у детей с ЗВУР астения ($\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$, $p = 0,000348$), невротическая депрессия ($\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$, $p = 0,012378$) и тревога ($\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$, $p = 0,000013$). Наличие астении является показателем по-

вышенной утомляемости, неспособности справиться с психофизическим напряжением и требованиями окружающей социальной среды, которые кажутся ребёнку чрезмерными. Следовательно, правомерно сделать вывод, что дети данной группы, менее удачно справляются с нагрузками и стрессовыми факторами, чем их сверстники, рожденные соответствующими ГВ, и более подвержены истощению функциональных возможностей нервной системы при ее перенапряжении. По сравнению со сверстниками, рожденными доношенными, риск развития астении у детей со ЗВУР в 8 раз больше ($OR = 8,2$; 95% ДИ 2,3 – 29,1; $p = 0,0010$). Часть риска развития астении, которая связана с таким фактором риска, как ЗВУР, и объясняется им, составляет 39% ($AtR = 39\% \pm 11\%$, $ДИAtP = 39\% \pm 22\%$). По сравнению со сверстниками, рожденными недоношенными, соответствующими ГВ, наличие ЗВУР в анамнезе увеличивает риск развития астении в 6 раз ($OR = 6,5$; 95% ДИ 1,8 – 23,2; $p = 0,0040$). Исходя из показателей атрибутивного риска, можно сделать вывод, что такой фактор риска, как ЗВУР, увеличивает вероятность развития астении на 37% ($AtR = 37\% \pm 12\%$, $ДИAtP = 37\% \pm 24\%$). Не менее важным является выявленная невротическая депрессия ($U = 396$; $p \leq 0,05$) – 20%. Следовательно, дети, рожденные с ЗВУР, отличаются от своих доношенных и недоношенных сверстников, характеризуясь эмоциональной насыщенностью переживаний, слезливостью, стремлением удержать внешние проявления чувств. Выявленные состояния говорят о подверженности данной группы детей стрессам, депрессиям и неврозам, а значит, неспособности личности предвосхищать ход событий и собственное поведение во фрустрирующих ситуациях. Выявленные психотические реакции ($\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$, $p \leq 0,01$), проявляющиеся в ухудшение межличностных контактов, нарушение морально-нравственной ориентации, приступах неконтролируемого гнева, отсутствии стремления соблюдать общепринятые нормы поведения, являются предпосылкой для дальнейшего антисоциального поведения, развития злоупотреблений и алкогольной и наркотической зависимости. Таким образом, наличие ЗВУР в анамнезе увеличивает риск развития низкого личностного адаптационного потенциала по сравнению со сверстниками, рожденными доношенными, соответствующими ГВ ($OR = 4,6$; 95% ДИ 1,65 – 13,2; $p = 0,0036$; $AtR = 36\% \pm 12\%$, $ДИAtP = 36\% \pm 24\%$) и недоношенными, соответствующими ГВ ($OR = 6,9$; 95% ДИ 2,1 – 22; $p = 0,0011$). Соответственно детям данной группы необходима психологическая помощь, коррекция и поддержка, с целью оптимизации личностного адаптационного потенциала и снижения дезадаптационных расстройств [7].

Следующим возрастным срезом нами был выбран юношеский возраст. Существенно дополнили данные нашего эмпирического исследования результаты опроса родителей и близких родственников детей, многие из которых указывали на тот факт, что в юношеском возрасте, дети, родившиеся с ЗВУР, как правило, тяжелее социализируются в современном обществе, не могут найти своё место в нём, что может привести к уходу в антисоциальные слои. На основании описательной статистики было установлено, что у исследованной выборки детей с ЗВУР юношеского возраста социальные роли, занимаемые ими в обществе, находятся в следующей иерархии: безработные со средним образованием, не имеющие ограничений по здоровью – 45,8%; трудоустроившиеся, не имеющие средне-специального образования – 14%; учащиеся средне-специальных учебных заведений – 23%; учащиеся высших учебных заведений – 17%. Никто из опрошенных не указал на наличие ограничений по здоровью и физической трудоспособности, а также участия в других видах занятости и социальной активности, либо вступления в брак и рождения детей. Полученные данные не только характеризуют детей с ЗВУР как социальную группу с определёнными отклонениями процесса СПА, имеющую неблагоприятный

исход на отдалённых этапах онтогенеза, но и позволяют выдвинуть предположение о том, что дети с ЗВУР в результате нарушения протекания процесса СПА не могут самореализоваться в будущем, максимально раскрыть свой потенциал, занять соответствующее место в обществе, пополняя тем самым ряды безработных, составляя группу риска по злоупотреблениям, и ограничивая экономический и демографический потенциал развития общества в целом.

Отсутствие наличия образования и трудоустройства в юношеском возрасте может быть свидетельством нарушения психологического здоровья личности, выраженного в эскапизме (уходе от проблем), инфантильности, принятии социальной ситуации развития, отказом от попыток её изменить и улучшить [6;7]. Однако эти данные получены в ходе пилотажных исследований и требуют дальнейшей разработки и исследования.

Исходя из результатов опроса студентов Витебского медицинского университета (фармацевтический и лечебный факультет), нами также были выявлены отклонения процесса СПА у детей с ЗВУР. Так, у респондентов группы ЗВУР выявлен преобладающий уровень невротической депрессии – 55,6%, астении – 88,9% и вегетативных нарушений – 66,7% ($\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{крит}}$, $p \leq 0,01$), которые являются показателями повышенной утомляемости, неспособности справиться с психофизическим напряжением и требованиями окружающей социальной среды. У респондентов группы доношенные, соответствующие ГВ, данные состояния выявлены в меньшей степени – астения – 49,4 % и вегетативные нарушения – 11 % ($\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{крит}}$, $p \leq 0,01$).

Следует отметить, что мы наблюдали не целостный процесс протекания и нарушения СПА, а лишь отдельные его элементы. Поскольку феномен СПА является довольно обширным процессом, охватывающим все психологические категории и особенности личности, специфика нашего исследования строилась на методе срезов, изучение отдельных фрагментов процесса СПА и его особенностей, пилотажном исследовании отдалённых последствий.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

1. ЗВУР оказывает значительное влияние на процесс СПА на отдалённых этапах онтогенеза: низкий уровень готовности к школе в дошкольном возрасте, высокие показатели школьной дезадаптации в первом классе, тревожность, наличие признаков гиперактивности и импульсивности, нарушение СПА и социализации в подростковом и юношеском возрасте.

2. Риск нарушений у недоношенных детей с массой тела соответствующей ГВ, в дальнейшем развитии меньше, чем у детей рождённых доношенными, но не соответствующими ГВ (ЗВУР).

3. Нарушения в развитии маловесных и маленьких для гестационного возраста детей (ЗВУР) выявляются при достаточно длительном периоде наблюдения, особенно в кризисные возрастные периоды. Данные периоды развития характеризуются обострением имеющихся проблем протекания процесса СПА, а так же являются сенситивными и поэтому наиболее благоприятны для коррекции выявленных нарушений.

4. В юношеском возрасте для детей с ЗВУР характерно наличие нарушения процесса самореализации, отсутствие личностного роста, принятие социальной ситуации развития, отказом от попыток её изменить и улучшить, и соответственно нарушение психологического здоровья.

5. У детей с ЗВУР, не наблюдается компенсации адаптационных расстройств с течением времени, происходит усугубление по всем показателям протекания СПА, увеличение числа лиц с дезадаптацией.

6. Дети с ЗВУР не отличаются от своих сверстников, рождённых доношенными и недоношенными, соответствующими ГВ, по таким показателям, как уровень развития мышления, моральная нормативность, нервно-психическое, сексуальное, умственное развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евсюкова, И.И. Особенности адаптации новорожденных детей с задержкой внутриутробного развития / Евсюкова И.И. [и др.] // Журнал акушерства и женских болезней. – 2003. – Том LII. – Вып. 4. – С. 23-27
2. Raikonen, K. Small body size at birth and behavioural symptoms of ADHD in children aged five to six years / K. Raikonen [et al.] // J. Child Psychol. Psychiatry. – 2006. – Vol. 47. – P. 1167 – 1174.
3. Raikonen, K. Depression in young adults with very low birth weight: the Helsinki study of very low birth-weight adults / K. Raikonen [et al.] // Arch. Gen. Psychiatry. – 2008. – Vol. 65. – P. 290 – 296.
4. Rautava, L. Development and behaviour of 5-year-old very low birth weight infants / L. Rautava [et al.] // Eur. Child Adolesc. Psychiatry. – 2010. – Vol. 19. – P. 669 – 677.
5. Puga, B. J. Psychomotor and intellectual development of children born with intrauterine growth retardation (IUGR) / B. Puga [et al.] // Pediatr. Endocrinol. Metab. – 2004. – Vol. 17, № 3. – P. 457 – 462.
6. Ковалевская, Т. Н. Сопровождение процесса социально-психологической адаптации у детей с синдромом задержки внутриутробного роста и развития плода / С.Л. Богомаз, Т.Н. Ковалевская // Наука і освіта. – 2014. – № 1. – Т. CXVIII. – с. 5-13.
7. Ковалевская, Т. Н. Личностный адаптационный потенциал и нарушение процесса социально-психологической адаптации детей с ЗВУР / С.Л. Богомаз, Т.Н. Ковалевская // Вестник ГрГУ. – 2014. – С. 125-136.

INFLUENCE INTRAUTERINE GROWTH RETARDATION ON BREACH OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION ON DIFFERENT STAGES OF ONTOGENESIS

© 2014

T.N. Kovalevskaya, post-graduate student

Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk (The Republic of Belarus)

Annotation: The article analyzes the data reflecting the course of social and psychological adaptation (SPA) at different stages of ontogeny of personality of children born with intrauterine fetal growth retardation. The article considers peculiarities of the process SPA at an early, preschool, elementary school, adolescence and early adulthood.

Keywords: low birth weight, small for gestational age, IUGR, personality, ontogeny, social and psychological adaptation, maladjustment.

ВОЗМОЖНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2014

М.В. Корчагина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются понятия «конкурентоспособность» и «конкурентоспособность специалиста». Средством развития конкурентоспособности специалиста является научно-исследовательская деятельность студентов. В статье представлены направления и этапы организации научно-исследовательской деятельности студентов в Пензенском государственном технологическом университете, направленные на развитие конкурентоспособности студентов.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособность специалиста, научно-исследовательская деятельность студентов.

Преобразования, происходящие в социально-экономической сфере российского общества и, в частности, развитие рыночных отношений, создали принципиально новую ситуацию в области высшего образования. Сегодня, когда предложение рабочей силы значительно превышает спрос, только конкурентоспособный специалист востребован на рынке труда. Рыночные условия, а также – расширение и качественное изменение поля деятельности современного специалиста требует от учебного заведения значительного повышения качества образования студентов, выводя на первый план такую характеристику, как «конкурентоспособность».

Проблемой оценки конкурентоспособности специалистов занимались В. Антропов, А. Берзин, Я. Гомберг, А. Журавлёв, И. Махмудова, Д. Мильгром, Л. Ревуцкий, Н. Сафронова и другие ученые.

Анализ публикаций по конкурентоспособности специалистов показывает, что на сегодняшний день решение ряда актуальных задач в практике вузовского образования сдерживается недостаточной разработанностью проблемы формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе.

Конкурентоспособность – изначально категория экономической, употребляемая при характеристике товаров (услуг); долгое время она нигде, кроме экономики, не использовалась. Конкурентоспособность специалистов можно определить через понятие конкурентоспособности товаров, поскольку на рынке труда специалисты являются «продавцами» профессиональных компетенций и они конкурируют между собой за рабочие места.

Конкурентоспособность специалиста в общем виде можно определить как интегративную характеристику, обеспечивающую ему более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда, устойчиво высокий спрос на его услуги. Она определяется степенью соответствия личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков конкретного специалиста объективным требованиям профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям; ее развитие проходит под воздействием множества факторов.

Необходимо помнить, что конкурентоспособный специалист – это не только продукт производства учебного заведения, но и личность, обладающая определенными качествами. Б.Д. Парыгин определяет конкурентоспособность как «комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психологическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и личных ограничений)» [1].

В педагогике факторы конкурентоспособности определяются как значимые обстоятельства, обуславливающие успех, эффективность какого-либо процесса. Таким образом, факторы конкурентоспособности специалистов – это те значимые обстоятельства, от которых зависит эффективность ее формирования.

Комплексным внутренним фактором конкуренто-

способности являются индивидуальные склонности, способности и задатки, а также черты характера, позволяющие студентам эффективно овладевать избранной профессией. В качестве внешних факторов выступают образовательная среда, а также условия общественной жизни в целом.

Таким образом, понятие конкурентоспособности будущего специалиста подводит к наиболее сложной проблеме: каким образом образовательный процесс вуза способствует формированию и развитию конкурентоспособности студентов?

Решением данной проблемы, по-нашему мнению, является участие студентов в научно-исследовательской деятельности, в результате которой происходит их развитие как полноценных личностей, способных к постоянному, качественному саморазвитию, к самостоятельному мышлению, умению создавать собственные концепции, планировать и осуществлять свою профессиональную деятельность, умению защищать свою точку зрения. Последнее особенно значимо, так как только активная, самосовершенствующаяся, творческая личность будет в наибольшей степени способна к социальной и профессиональной мобильности, готовой к личной самореализации, чтобы соответствовать требованиям современного общества.

Знания, полученные в результате исследования, являются следствием познавательной деятельности, направленной на выдвижение, формирование, объяснение закономерностей, фактов, процессов. Следовательно, это неотъемлемая часть обучения.

Исследовательские умения заключаются в способности осознанно совершать действия по поиску, отбору, переработке, анализу, созданию, проектированию и подготовке результатов познавательной деятельности. Исследовательская работа студента во всех вузах России является обязательной [2, 3, 4]. Ее основные этапы регламентированы учебным планом и рабочими программами дисциплин.

Исследовательская деятельность студентов в современном вузе достаточно разнообразна по своему содержанию и направлениям, формам и методам. Научно-исследовательская деятельность студентов включает два элемента: учебно-исследовательскую работу студентов в рамках учебного процесса, и научно-исследовательскую работу в рамках внеучебного времени [5].

В Пензенском государственном технологическом университете (ПензГТУ), научно-исследовательская деятельность студентов осуществляется по следующим направлениям:

1 направление. Учебно-исследовательская работа студентов, реализуемая в рамках обязательных дисциплин учебного плана.

Общие математические и естественнонаучные дисциплины в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов позволяют усвоить представления о средствах оценивания и проверки экспериментальных гипотез, о статистических методах обработки экспериментальных данных.

В ходе изучения общепрофессиональных дисциплин студенты продолжают накапливать знания по методологии и теории науки. Приобретаются, кроме того, конкретные знания в области методов научного исследования.

Дисциплины специализации дают возможность освоить основные подходы к познанию и преобразованию явлений и объектов, способы и алгоритмы разрешения проблемных ситуаций.

2 направление. Учебно-исследовательская работа студентов, реализуемая в рамках факультативов.

Учебная деятельность данного уровня (в рамках факультативов) позволяет вооружить студентов теоретическими знаниями по методологии и методам исследований.

3 направление. Научно-исследовательская работа студентов, основанная на самостоятельных исследованиях под научным руководством профессорско-преподавательского состава вуза.

На этом этапе огромную роль играют всевозможные виды научных и творческих мероприятий, которые давали бы «возможность выявить, подготовить и оценить научный потенциал молодого ученого, что в дальнейшем даст ему возможность стать полноценным членом научного сообщества, а также усилить уровень подготовки квалифицированных кадров и поднять качество образования» [5].

Отличительной чертой научно-исследовательской работы студентов является то, что она не включена в учебное расписание, основана на принципах самостоятельности и добровольности студентов, предполагает привлечение студентов к участию в работе научных коллективов по проведению инициативных научных исследований, в научных конференциях и семинарах, олимпиадах, конкурсах и т.п. Именно этот уровень направлен на формирование самостоятельных исследовательских умений и владений, создающих предпосылки для участия в научной деятельности более высокого уровня, в частности, продолжение образования в магистратуре и аспирантуре.

Данный уровень основан на индивидуальном консультировании преподавателями студентов в рамках научного руководства докладами, работами, представляемыми на конкурсы научно-исследовательских работ, научными статьями.

Индивидуальная работа преподавателя в качестве научного руководителя студента направлена на достижение высоких результатов научно-исследовательской деятельности. Эта работа дает возможность последовательного освоения и разработки заинтересованными студентами, на протяжении всего времени обучения, актуальных научных проблем под кураторством одного преподавателя, специализирующегося по определенной проблематике [6].

На третьем уровне научно-исследовательская работа студентов с точки зрения организации может проходить по-разному:

1) под руководством преподавателя (научного руководителя), что соответствует репродуктивному и самостоятельному уровню работы студента;

2) индивидуально в сотрудничестве с преподавателями кафедр, что соответствует переходу студента от самостоятельного уровня к научному уровню организации и осуществлению его познавательной деятельности.

Четко сформулированная задача, проблема, постоянный интерес руководителя к научной самостоятельной работе студента стимулируют интенсивность и качество его работы [5].

Данные направления реализуются через этапы:

1 этап. Организационно-подготовительный (вводный).

На данном этапе происходит ознакомление студентов с основами будущей профессиональной деятельности.

2 этап. Научно-теоретический (3-4 семестр).

На данном этапе происходит овладение студентами системой теоретических знаний и практических умений, необходимых для успешной организации и проведения научной и учебно-исследовательской деятельности, а также формирование коммуникативных, организаторских способностей так необходимых будущему исследователю.

3 этап. Научно-практический (заклучительный) (с 5 семестра).

На данном этапе происходит синтезирование и закрепление умений исследовательской деятельности будущих специалистов. Формирование умений публично выступать, самопрезентации, имиджа студента [7, 8, 9].

На всех этапах студенты имеют возможность апробации заявленных научных исследований на занятиях-конференциях, творческих этапах предметных олимпиад и семинарах в рамках изучения дисциплин. Развитию мотивации к научно-исследовательской деятельности способствует привлечение студентов к работе в межкафедральных научных лабораториях, где студенты имеют возможность под руководством ее сотрудников обрабатывать и проводить анализ результатов исследований реализуемых на базе ПензГТУ, в частности, научных экспериментальных исследований аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук, а также прикладных исследований, выполняемых в рамках основной деятельности структурных подразделений ПензГТУ.

Таким образом, грамотно организованная научно-исследовательская деятельность студентов является необходимой составной частью системы подготовки конкурентоспособного специалиста, инициативного, способного критически мыслить и продолжать использовать инновационные методы и технологии для саморазвития, направленного на достижение высоких результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. СПб. 2000. С. 51-52.
2. Моисеев В.Б. Основные направления развития инновационной деятельности академии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 6 (10). С. 13-14.
3. Маслова Н.П., Студенникова Н.К. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе учебно-исследовательской деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 118-125.
4. Моисеев В.Б., Гуськова Т.В. Концептуальный подход к внедрению системы менеджмента качества вуза в условиях непрерывного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 62-64.
5. 2Бордовский Г. А. Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. СПб. 1999. Вып. VII. С. 3-7.
6. Витченко О.В. Научно-исследовательская деятельность как условие реализации творческого потенциала // Среднее профессиональное образование. 2006. № 7. С. 29-30.
7. Вострокнутов Е.В. Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию творческих компетенций у студентов технического вуза во внеучебной научно-исследовательской деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. №11 (15). Т. 1. С. 75-81.
8. Корчагина М.В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности как фактора повышения качества подготовки будущих педагогов про-

фессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 93-98.

9. Платонова Р.И. Формирование творческого от-

ношения студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 13. С. 111-116.

POSSIBLE RESEARCH ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF THE COMPETITIVENESS OF UNIVERSITY STUDENTS

© 2014

M.V. Korchagina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
“Pedagogy and psychology”

Penza State Technological University, Penza (Russia)

Annotation: The article considers the concept of “competitiveness” and “competitiveness specialist”. By means of developing the competitiveness of the specialist is scientific-research activity of students. The article presents directions and stages of the organization of research activity of students in the Penza state technological University, aimed at development of competitiveness of students.

Key words: competitiveness, competitiveness specialist, scientific and research activities of students.

УДК 159.923.2

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ

© 2014

И.В. Костакова, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Теоретическая и прикладная психология»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: в статье рассматривается роль эмоционального интеллекта в профессиональной самореализации психологов. Теоретически обосновано содержание переменных эмоционального интеллекта и экспериментально подтверждены взаимосвязи между ними и успешностью профессиональной самореализации психологов.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, эмоциональный интеллект, переменные эмоционального интеллекта.

Современные социокультурные процессы, происходящие в обществе, связанные с расширением масштабов межкультурного, межличностного взаимодействия, актуализируют и делают востребованными специалистов психологических профессий в разных сферах жизнедеятельности. При этом к личностному и профессиональному развитию специалистов-психологов предъявляются высокие требования. Понимание и активизация механизмов и факторов профессиональной самореализации повышает не только успешность собственной профессиональной деятельности специалиста, а также через пространство профессионального взаимодействия активизирует личностное развитие потенциальных клиентов. Для каждого специалиста в данной ситуации происходит осознание, что наиболее полное раскрытие всей глубины продуктивного профессионального и личностного самоосуществления возможно, благодаря владению внутренними механизмами самореализации, связанными с определенными факторами. Одним из факторов профессиональной самореализации психолога выступает эмоциональный интеллект.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы зарубежных и отечественных авторов по изучению саморазвития и самореализации личности (К.Г.Юнг, А.Маслоу, К.Роджерс, К.А.Абульханова-Славская, Э.В.Галажинский, И.Д.Егорычева, Л.А.Коростылева, С.И.Кудинов и др.), а также работы по проблемам эмоционального интеллекта и его составляющих (Дж. Майер, П.Сэловей, Д.Карузо, Д.Гоулман, Н.Холл, Е.П.Ильин).

Профессиональная самореализация является относительно новым понятием в психологической науке, хотя профессиональному развитию специалиста в отечественной науке посвящены многие исследования (Б.Г.Ананьев, К.К.Платонов, Е.А.Климов, В.Д.Шадриков и др.).

Современное понимание явления «самореализации» и «профессиональная самореализация» связано с подходами Д.А.Леонтьева, И.Д.Егорычевой (самореализация как деятельностное образование); Э.В.Галажинского, Л.А.Коростылевой, С.И.Кудинова (самореализация как системное образование личности)[1]. Данное исследова-

ние проводилось в русле полисистемного подхода самореализации личности С.И.Кудинова, где выделяются формы, условия и виды самореализации[2].

В настоящее время эмоциональный интеллект, а также его взаимосвязь с профессиональной самореализацией не изучены и являются открытым вопросом психологической науки.

Цель данного исследования – выявить роль эмоционального интеллекта в успешности профессиональной самореализации специалистов-психологов.

Рассмотрим подробнее содержание понятия «эмоциональный интеллект».

В начале 1990-х гг. в психологической литературе появился термин «эмоциональный интеллект» (П.Саловей и Дж.Мейер), который был дифференцирован из более широко используемого в психологии понятия «социальный интеллект». Вышеназванные авторы определяют эмоциональный интеллект как «способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов»[3,с.243]. Позднее эти теоретические положения дополнили новые исследования в области эмоционального интеллекта, одним из авторов которых явился Н.Холл. Компонентами эмоционального интеллекта по Холлу являются (с уточняющими характеристиками Е.П.Ильина): эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями (эмоциональная неригидность); самомотивация (произвольное управление своими эмоциями); эмпатия; распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей)[2].

Теоретически обосновывая взаимосвязь эмоционального интеллекта с успешностью профессиональной деятельности специалиста-психолога, можно отметить следующее. Для осуществления данной профессиональной деятельности, для понимания и разрешения психологической проблемы человека, нуждающегося в психологической помощи, психологу в первую очередь необходимо идентифицировать его эмоциональное состояние, определяя максимально точное отношение данной личности к значимой ситуации или объекту действительности. Психолог должен уметь определить вид

эмоций (коммуникативные, фрустрационные, интеллектуальные, эмоции ожидания и прогноза и т.д.), а также актуальные потребности с ними связанные, то есть применить согласно Н.Холла, эмоциональную осведомленность, первый компонент эмоционального интеллекта.

При этом в ходе формирования и поддержания психологического контакта с клиентом, быть с одной стороны эмоционально включенным в профессиональное общение, а с другой стороны, гибким в проработке своих эмоциональных состояний (как резонансных, так и персональных); отзывчивым и сочувствующим с одной стороны, и транслирующим поддержку и уверенность, с другой, не смотря на драматизм переживаний и трудные ситуации клиентов. Все это связано со вторым компонентом эмоционального интеллекта – управление своими эмоциями.

Третья составляющая эмоционального интеллекта проявляется как высокая степень эмоциональной саморегуляции психолога, владение способами саморегуляции эмоциональных состояний. Это важно в плане сохранения собственной личности как инструмента психологической помощи, не допуская проявления профессиональной деформации, синдрома эмоционального выгорания, вторичной травматизации.

Эмпатия, четвертая компонента эмоционального интеллекта, является основой необходимого принципа и технологии гуманистически-ориентированных подходов и техник оказания психологической помощи («эмпатийное вчувствование» К.Роджерс), чувствительность к изменениям состояния клиента в процессе осуществления таких видов психологической деятельности как психологическое консультирование, психокоррекция, психотерапия – одно из важных условий понимания динамики изменений клиента.

И, наконец, умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей, являясь интерпретацией пятого компонента эмоционального интеллекта, предполагает знание и осмысленное применение механизмов психологического воздействия в выборе и использовании специальных техник и методов практической психологии, например, таких как отражение чувств, конфронтация, релаксация и многих других из инструментария специалиста.

Экспериментальное исследование проводилось среди психологов и педагогов-психологов организаций г.о. Тольятти (n=30), пол – женский, возраст респондентов находился в диапазоне от 23 до 38 лет с разным стажем работы. Использовались следующие диагностические методики: Тест-суждений самореализации личности С.И.Кудинова, направленный на оценку уровня и содержания собственной самореализации[4], метод экспертной оценки профессиональной самореализации психологов и педагогов-психологов, методика оценки эмоционального интеллекта (опросник EQ) Н.Холла[3, с.645].

Анализируя полученные данные, можно заметить явные отличия в показателях профессиональной самореализации у респондентов каждой из групп.

Можно отметить, что для 1-ой группы психологов с высоким уровнем самореализации (20% выборки) (Таблица 1) свойственны такие характеристики как осмысленность целей-ценностей, энергичность, оптимистичность, интернальность и креативность, что позволяет охарактеризовать их как людей зрелых, энергичных, с оптимизмом смотрящих в будущее. Эти специалисты берут на себя ответственность за все происходящее в их профессиональной деятельности, у них хорошо развиты творческие способности и умение нестандартно мыслить. Большинство респондентов данной группы имеют сформированный круг ценностей и жизненных смыслов и четко осознают свои профессиональные цели и способы их достижения, чаще используют деловой, реалистичный подход к поискам путей и способов решения профессиональных проблем. При этом они способны

действовать быстро и с большим напряжением своих физических и духовных сил, направляя свою деятельность на достижение поставленной цели, отличаются уверенностью в профессиональном будущем. При этом соотношение эгоцентрических и социоцентрических установок отличается незначительным преобладанием направленности на собственные потребности и интересы, однако это не мешает им достигать общих целей при взаимодействии с социумом или коллегами, так как при этом реализуется стремление внести свой вклад в общее дело и желание помочь окружающим. В то же время результаты исследования свидетельствуют о наличии небольших трудностей в межличностной сфере, которые в дальнейшем могут затруднять профессиональную самореализацию.

Психологов 2-ой группы со средним уровнем самореализации (50% выборки) отличает преобладание эгоцентрической позиции, что, вероятно, затрудняет их взаимодействие с коллегами и клиентами. Но, не смотря на это, при поиске путей и способов решения проблем они выбирают конструктивный, реалистический подход. Большинство респондентов данной группы определили для себя круг профессиональных ценностей и целей, хотя могут испытывать трудности в постановке конкретных целей деятельности и выборе способов их достижения. Отметим также их неустойчивое эмоциональное состояние – от астенических до стенических переживаний.

3 группа специалистов с низким уровнем профессиональной самореализации (30% выборки) отличается выраженными на фоне прочих показателями осведомленности целей-ценностей, азгичности, экстернальности, эгоцентризма, социоцентризма и консервативности. С качественной стороны это означает, что респонденты данной группы не так четко осознают жизненные цели и смыслы, что ведет к понижению уровня их самореализации, хотя и имеют представление о данной экзистенциальной категории (показатель осведомленности). По сравнению со специалистами 1-ой группы, они находятся в неудовлетворительном психофизическом состоянии и в недостаточной степени могут применять свои силы для решения возникающей задачи или не хотят прикладывать для этого должных усилий. Также снижен их психоэмоциональный фон с преобладанием пессимистического настроения. Последние два факта могут свидетельствовать о синдроме эмоционального выгорания или о внутренних противоречиях острого или хронического конфликта.

Специалисты с низким уровнем самореализации имеют экстернальный локус контроля и предпочитают перекладывать ответственность за свои действия и результаты деятельности на других или внешние обстоятельства, что подтверждается значительным преобладанием социоцентрических тенденций.

Таблица 1 - Распределение средних шкальных показателей профессиональной самореализации в каждой группе (в скобках)

Группы респондентов	Шкалы														
	Осм ц	Ос в.ц	Э-Р	А-Р	С-Т	А-С	И-Н	Э-Н	С-Ц	Э-Ц	К-Р	К-Н	К-Т	Л-Т	С-Б
Высокий уровень самореализации	2,8	2,3	2,7	1,1	2,4	1,2	2,6	1,2	2,4	2,6	2,2	1,6	2,1	1,1	1,2
Средний уровень самореализации	2,5	1,5	1,2	1,0 ₅	1,5	1,4	1,8	1,4	1,5	2,2	1,5	1,2	1,4	1,1	1,2
Низкий уровень самореализации	1	1,4	1,2	1,2	1,1	1,4	1,6	1,2	1,8	0,6	1,1	1,2	1,2	1	1,0 ₄

Примечание: С-3 - осмысленность целей-ценностей самореализации; Л-3 - осведомленность целей-ценностей; Э-Р - энергичность; А-Р - аэнергичность; С-Т - оптимистичность; А-С - пессимистичность; И-Н - интернальность; Э-Н - экстернальность; С-Ц - со-

ционизм; Э-Ц - эгоцентризм; К-Р - креативность; К-Н - консервативность; К-Т - конструктивность; Д-Т - деструктивность; С-Б - социальные барьеры самореализации; Л-Б - личностные барьеры самореализации

Таким образом, можно говорить об отсутствии профессиональной позиции, мнение специалиста конформирует с групповым мнением, часто психолог не имеет собственного осмысленного решения той или иной организационной ситуации. У респондентов данной группы, как испытуемых со средним уровнем самореализации, в достаточной мере развиты творческие способности, они проявляют готовность к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления, но с усилием проявляют способность мыслить конструктивно и принимать реалистичные решения. При отсутствии выраженных показателей шкал «деструктивность» и «социальные барьеры самореализации», шкала «личностные барьеры самореализации» подтверждает вышеобозначенные предположения о наличии внутриличностных трудностей, препятствующих как личностной, так и профессиональной самореализации (Таблица 1).

На следующем этапе эмпирического исследования было проведено изучение успешности профессиональной деятельности психологов и педагогов-психологов при помощи метода экспертных оценок. Профессиональная самореализация предполагает не только процесс самоосуществления в профессиональной деятельности, а вместе с тем конкретный результат этой деятельности. Группа экспертов была сформирована из руководителей или коллег респондентов, хорошо знающих содержание и результативность их деятельности. Анализ общих данных показал, что экспертные оценки распределились на три группы: 23% специалистов, по мнению экспертов, наиболее успешны в своей профессиональной деятельности; 67% специалистов-психологов имеют средние показатели успешности деятельности; 10% психологов и педагогов-психологов имеют низкие показатели успешности профессиональной деятельности.

Рассмотрим показатели эмоционального интеллекта в группах с разным уровнем профессиональной самореализации.

В 1-ой группе специалистов с высоким уровнем профессиональной самореализации (Рис. 1) на первый план среди других компонентов эмоционального интеллекта вышел показатель эмпатии (66,4% высокий уровень, по 16,6% низкий и средний). Именно эмоциональная чувствительность, способность к эмоциональному пониманию и поддержке является сильной стороной психологов и педагогов-психологов с высоким уровнем самореализации.

Также эти респонденты хорошо осведомлены и разбираются в содержании, видах и закономерностях основных эмоциональных явлений человека, особенностях переживания тех или иных эмоциональных состояний (по шкале «эмоциональная осведомленность» у большинства респондентов проявился высокий и средний уровень — 83,4% и у 16,6% — низкий уровень). По шкале «самотивация» 66,4% испытуемых находятся на среднем уровне, что означает достаточное знание, но не всегда использование в практической деятельности способов и приемов саморегуляции эмоционального состояния (по 16,6% — низкий и высокий). Показатели шкалы «управление своими эмоциями» у всех респондентов выявили низкий уровень признака, что свидетельствует о трудностях, связанных, возможно, с сохранением эмоциональной дистанции; об эмоциональном слиянии с клиентом, предрасположенности к эмоциональному заражению. Вероятно, в сопоставлении с высокой эмпатией, специалисты могут проявлять время от времени ригидность в управлении самим ходом психологической работы, логикой самого процесса психологической помощи.

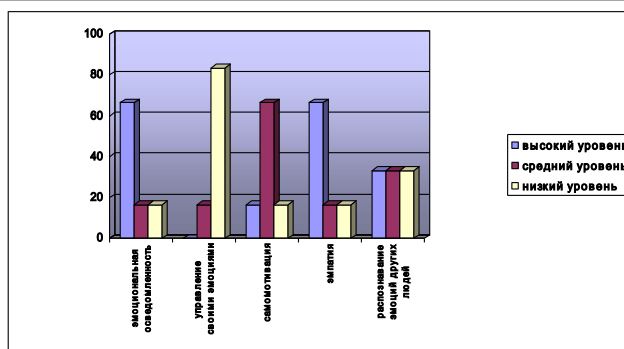


Рис. 1. Распределение показателей эмоционального интеллекта по шкалам в 1-ой группе

Во 2-ой группе со средним уровнем профессиональной самореализации (рис.2) у большинства специалистов сформированы представления об эмоциональной сфере человека (19,8% респондентов высокий уровень, у 46,2% — средний уровень), тем не менее, у 33% из них наблюдается низкий уровень эмоциональной осведомленности, что существенно затрудняет профессиональное общение. По шкале «управление своими эмоциями» у 80,2% респондентов проявился низкий уровень, а 19,8% имеют средний уровень развития данного качества, тем самым можно говорить о неспособности к саморегуляции, которая связана с недостаточными знаниями в механизмов и способов саморегуляции, что подтверждают показатели шкалы «самотивация» (на высоком уровне находятся 13,2% испытуемых, 40,6% находится на среднем уровне, а 46,2% — на низком уровне). Способности к эмпатийному слушанию выражены, тем не менее, несколько снижены в сравнении с показателями респондентов с высокой профессиональной самореализацией (13,2% — высокий уровень, 67% — средний уровень, и 19,8% — низкий уровень проявления эмпатии).

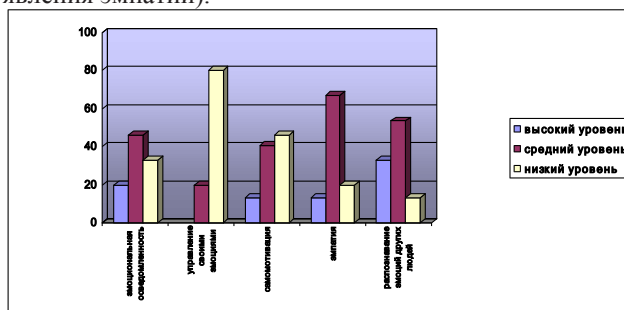


Рис. 2. Распределение показателей эмоционального интеллекта по шкалам во 2-ой группе

При этом хорошо сформированы умения распознавания эмоций других людей (13,2% низкий уровень, 53,8% средний уровень, 33% высокий уровень), что позволяет специалистам-психологам эффективно ориентироваться на изменение эмоционального состояния клиента в ходе психологической работы. В 3-ей группе с низким уровнем профессиональной самореализации (рис.3) у респондентов зафиксировано преобладание показателей эмоциональной осведомленности (у 77% респондентов высокий уровень и у 23% — низкий уровень). При наличии прочных знаний об эмоциональной природе человека, они не способны эффективно использовать их в своей практической деятельности по причине сниженных показателей других признаков эмоционального интеллекта. Им трудно различить у людей проявления разных эмоций; является сниженной их способность к эмпатии, эти респонденты не всегда могут управлять своим состоянием, не владеют способами снижения

эмоционального напряжения других людей, и конечно, такие специалисты испытывают серьезные затруднения и не могут оказать эффективную психологическую помощь другим людям.

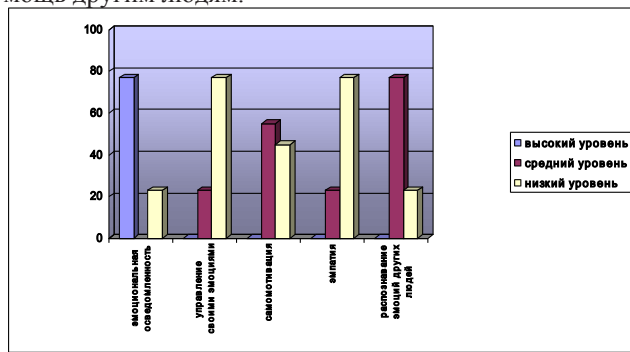


Рис. 3. Распределение показателей эмоционального интеллекта по шкалам в 3-ей группе

Следующим этапом экспериментальной работы было выявление взаимосвязи между показателями профессиональной самореализации специалистов и уровнем эмоционального интеллекта. Были осуществлены расчеты по выявлению корреляционной связи между показателями профессиональной самореализации и средними показателями по шкалам эмоционального интеллекта. В результате в 1-ой группе у респондентов с высоким уровнем самореализации была обнаружена значимая связь между профессиональной самореализацией и эмоциональным интеллектом (по интегративному показателю) $r=0,83(p<0,05)$, а также таким компонентам эмоционального интеллекта как «управление своими эмоциями» $r=0,78(p<0,05)$. Таким образом, можно говорить о том, что специалисты с высоким уровнем эмоционального интеллекта в целом являются профессионально самореализующимися. Между показателями профессиональной самореализации и шкалы «самомотивация» обнаружена связь на уровне тенденции, что говорит о возможном проявлении этого свойства на большей по численности выборке.

Во 2-ой группе у респондентов со средним уровнем профессиональной самореализации была обнаружена так же, как и у специалистов 1-ой группы, значимая связь между самореализацией и эмоциональным интеллектом по интегративному показателю $r=0,72(p<0,01)$ и такими компонентами эмоционального интеллекта как

«управление своими эмоциями» $r=0,61(p<0,05)$ и «самомотивация» $r=0,67(p<0,01)$. Это свидетельствует о том, что респонденты со средним уровнем профессиональной самореализации имеют достаточный уровень саморегуляции эмоционального состояния и проявляют эмоциональную включенность и гибкость в межличностном взаимодействии и успешно справляются с саморегуляцией эмоциональных состояний (как резонансных, так и персональных) в процессе профессионального общения.

В 3-ей группе у респондентов с низким уровнем самореализации была обнаружена связь на уровне тенденции между самореализацией и эмоциональным интеллектом (по интегративному показателю), а также отрицательная значимая связь с таким компонентом эмоционального интеллекта как «эмоциональная осведомленность» $r=-0,86(p<0,01)$.

Таким образом, сами по себе специальные знания психологии эмоциональных явлений без практических компонентов эмоционального интеллекта (эмпатийное слушание, владение приемами саморегуляции и регуляции состояния другого и т.д.) могут препятствовать проявлению профессиональной самореализации у респондентов данной группы.

Проведенное нами исследование вносит определенный вклад в обоснование эмоционального интеллекта как фактора профессиональной самореализации специалистов-психологов, но является лишь одним из аспектов решения данной проблемы. Перспективными направлениями научных исследований могут стать дальнейший научный поиск и обоснование других факторов и психологических условий оптимизации профессиональной самореализации психологов, а также разработка новых методов и технологий развития эмоционального интеллекта у будущих психологов в процессе профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Костакова И.В. Развитие общительности как фактор самореализации студентов – будущих психологов: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук. Самара. 2008. 27 с.
2. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности// Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. с. 337-346.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 783 с.
4. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психодиагностика личности. Тольятти: Издательство ТГУ, 2012.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR IN PROFESSIONAL SELF-REALIZATION PSYCHOLOGISTS

© 2014

I.V. Kostakova, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Theoretical and applied psychology»
Togliatti State University, Tolyatti (Russia)

Annotation: the article examines the role of emotional intelligence in professional self-realization psychologists. Theoretically grounded variables of emotional intelligence and experimentally confirmed the relationship between them and the success of professional self-psychologists.

Keywords: self-realization, self-realization of a professional, emotional intelligence, emotional intelligence variables.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

© 2014

Э.Р. Кочиева, кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр и медико-биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта
Северо-Осетинский государственный университет им К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Статья посвящена чрезвычайно важной педагогической проблеме – воспитанию здорового поколения, которая требует создания оптимальных условий для самосовершенствования и саморегуляции каждого студента; организации такой учебно-воспитательной деятельности в вузе, которая бы максимально способствовала формированию у него мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу и стилю жизни, сохранению и укреплению здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, мотивационно-ценностное отношение к здоровью студентов, здоровое питание, физическая культура и спорт.

Перегрузка образовательного процесса учебными дисциплинами, малоподвижный образ жизни, нерациональное питание, скептическое отношение к здоровому образу жизни, неблагоприятная экологическая обстановка, доступность алкогольных напитков, наркотических и психотропных средств, бесконтрольное времяпрепровождение за компьютером – основные причины ухудшения здоровья и недостаточной физической активности молодежи в последнее время. Сложившаяся на сегодняшний день система образования не способствует формированию положительной мотивации студенчества к здоровому образу жизни.

Как показывают исследования И.Н. Воробьевой, Ю.Д. Жилова, Е.Н. Назаровой, в российской образовательной системе в настоящее время наблюдается чрезвычайно тревожная ситуация – низкий уровень физкультурно-оздоровительной деятельности и, соответственно, ухудшение здоровья подрастающего поколения, отсутствие мониторинга его психофизиологического и эмоционального состояния на протяжении всей образовательной цепочки детский сад → общеобразовательная школа → вуз; несвоевременное осуществление профилактических и воспитательных мер, препятствующих возникновению заболеваний и дезадаптации; отсутствие мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни [1, с. 37-40; 7, с. 121]. Признавая укрепление и сохранение здоровья каждого человека одним из приоритетных направлений государственной социальной политики в области общего образования, можно утверждать, что значимыми задачами на сегодняшний день в этом ракурсе являются повышение уровня адаптационных возможностей его организма, обучение основным методам, принципам и средствам ведения здорового образа жизни, полноценное физическое и психофизиологическое развитие в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями; формирование у него мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью, к ведению здорового образа жизни.

Опрос студентов факультета физической культуры и спорта Северо-Осетинского государственного университета им К.Л.Хетагурова (общий объем выборки 254 человека, из них 145 юношей и 109 девушек в возрасте 18-22 лет) показал, что все они регулярно занимаются спортом, но около 65% анкетированных не уделяют особого внимания набору пищевых продуктов, 53% – практически ничего не знают о пользе или вреде употребления тех или иных продуктов и только 47% из них знакомы с особенностями спортивного питания. Подобная ситуация еще раз подтвердила необходимость ведения в студенческой среде пропаганды ведения здорового образа жизни, употребления полезных для жизнедеятельности продуктов питания.

Как показал научно-педагогический анализ исследований, пропагандирующий здоровый образ жизни, (И.Г. Андреева, А.В. Ахаев, В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Д.Ю. Карасев, В.И. Ковалько, Н.Н. Куинджи, Е.Н. Литвинов, Л.И. Лубышева,

В.В. Марков, Л.П. Матвеев, М.М. Морозов, Г.Я. Соколова и др.), недостаточно представлены конкретные методики и технологии оздоровительно-профилактического характера, методы саморегуляции различных состояний личности, ничего не говорится о необходимости здорового питания.

Таким образом, проблема реализации функционально-целевого потенциала физической культуры и спорта, средствами таких предметов как «Естественнонаучные основы физической культуры», «Биология с основами экологии», «Биохимия» (разделы «Биохимия гормонов» и «Динамика биохимических процессов в организме человека при мышечной деятельности»), «Валеология» (разделы «Генетические факторы обеспечения здоровья», «Основные принципы закаливания», «Двигательная активность и здоровье», «Значение питания в обеспечении жизнедеятельности человека»), «Безопасность жизнедеятельности человека» (раздел «Продовольственная безопасность»), «Спортивное питание», должна стать одной из приоритетных в современной образовательной системе для укрепления и сохранения физического и психического здоровья молодежи, формирования у нее основ *здорового образа жизни*

Проблема исследования здорового образа жизни является объектом внимания самых разных научных областей: философии, медицины, социологии, психологии, педагогики и т.д. В психолого-педагогическом направлении (Г.П. Аксенов, В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Р. Дитлс, Е.М. Исаев, Л.С. Кобелянская, Е.В. Лыков, И.О. Мартынюк, В.В. Пономарев, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн др.) здоровый образ жизни рассматривается с точки зрения психологии сознания человека, обучения, мотивации, развития и т.д. Определяя здоровый образ жизни как деятельность, направленную на укрепление не только физического и психического, но и духовно-нравственного здоровья, большинство педагогов (С.А. Атаханова, В.Н. Безобразова, М.М. Безруких, А.Р. Георгян, К.С. Золотарев, О.В. Кадацкая, А.М. Краснова, Н.В. Пешкова, В.Д. Сонькин и др.) считают, что такой образ жизни необходимо реализовать в единстве всех основных форм жизнедеятельности: физкультурно-оздоровительной, трудовой, общественной, семейно-бытовой и досуговой» [3, с. 93-96].

В своем исследовании мы руководствовались определениями И.Н. Воробьевой, Л.И. Лубышевой, М.М. Морозова и других ученых, представленных в обобщенном виде: «Здоровый образ жизни – это процесс наблюдения человеком определенных правил, закономерностей, норм, принципов и ограничений в жизни, способствующих оптимальной адаптации его организма к условиям среды, сохранению здоровья, высокому уровню работоспособности в повседневной учебной, профессиональной и трудовой деятельности» [1, с. 37-40; 5, с. 102; 6, с. 103].

Здоровый образ жизни, пишет Д.Ю. Карасев, характеризуемый мотивированной целенаправленностью деятельности человека на укрепление и сохранение свое-

го и общественного здоровья, органически связан с его личностно-мотивационной мобилизацией психологических, физических, социальных, умственных, творческих возможностей и способностей. В этом перечне условий не последнее место, на наш взгляд, должно занять рациональное и здоровое питание [4, с. 88-92].

Рациональное питание, по мнению Ю.И. Евсеева, – питание, строго сбалансированное в энергетическом (энергетическая ценность и калорийность пищи) и в химическом (белки, углеводы, жиры, витамины, минеральные соли, микроэлементы) отношениях, а также дозированное в зависимости от возраста, пола и рода деятельности человека [2, с. 94]. Известно, что неправильное питание часто приводит к нарушению обмена веществ, ожирению, возникновению авитаминозов, развитию заболеваний печени и почек, к снижению трудоспособности, повышению восприимчивости к болезням и, в конечном итоге, к сокращению продолжительности жизни. Не менее опасны постоянное недоедание, употребление низкокалорийной пищи, ее белковая недостаточность, способствующие замедлению роста, недостаточному развитию таких психических процессов как память, мышление, речь, воображение и творческие способности и т.д. Именно поэтому в процессе обучения студентов факультета физической культуры и спорта особое внимание нами было уделено основам здорового питания.

На занятиях мы старались донести до каждого из них следующую аксиому: *правильное питание и здоровый образ жизни неразделимы*; объяснить, что принимаемая нами пища, обеспечивая постоянное обновление, развитие клеток и тканей организма, является источником энергии; продукты питания – источники веществ, из которых синтезируются гормоны, ферменты и другие регуляторы обменных процессов; с ними в организм должно поступать необходимое количество белков, жиров и углеводов, микроэлементов, витаминов и минеральных веществ. На лекциях и в процессе проведения семинарских занятий студенты познакомились с историей здорового питания, его теориями. Еще античная теория (Аристотель, Гален) строилась на утверждении, что питание всех структур организма происходит за счет крови. На основе ее строились различные диеты, обеспечивающие лучшие свойства крови. Согласно классической теории сбалансированного питания (конец XIX – начало XX вв), в организм должны поступать вещества такого молекулярного состава, который бы компенсировал их расход и потери, обусловленные работой, основным обменом и ростом молодого организма.

Студенты были ознакомлены с необходимостью соблюдения режима питания (четырёхразовое питание с интервалом 4-5 часов, калорийность которого необходимо распределить следующим образом: завтрак – 25%, обед – 35%, полдник – 15% и ужин не позднее, чем за три часа до сна – 25%), калорийности рациона, правильного соотношения между потребляемыми белками, жирами и углеводами (1:1:4); употребления основных пищевых веществ (витаминов, аминокислот, полиненасыщенных жирных кислот, минеральных веществ, микроэлементов и воды).

На семинарских занятиях особое внимание было уделено потреблению воды – веществу, оказывающему благоприятное влияние на организм человека (выводит токсины, нормализует пищеварение, способствует снижению веса); включению в ежедневный рацион питания свежих овощей и фруктов (содержат много клетчатки и витаминов, повышают скорость обменных процессов). Акцент был сделан и на способ приготовления пищи (больше варенных, запеченных в духовом шкафу и приготовленных на пару продуктов, меньше – жаренных). Студентам было предложено составить меню на день (завтрак, обед, полдник и ужин) и на неделю. Каждый представленный вариант обсуждался совместно со студентами. Предпочтение отдавалось тому варианту, в

котором присутствовали продукты из разных пищевых групп – мясо, рыба, крупы, овощи, фрукты кисломолочные продукты. Подобные дебаты позволяли составить таблицу основных пищевых продуктов, позволили составить рекомендации по количественному их употреблению (Таблица 1).

Таблица 1 - Основные группы пищевых продуктов и рекомендуемые количества их употребления

Группа продуктов	Основные пищевые вещества	Рекомендации
хлеб, зерновые и картофель	простые и сложные углеводы, белок, клетчатка, витамины группы В	употреблять с каждым приемом пищи, отдавая предпочтение продуктам из неочищенного зерна или содержащих отруби
овощи и фрукты	простые и сложные углеводы, клетчатка, витамин С, каротиноиды, фолиевая кислота, биологически активные вещества	употреблять в любом виде 5 и более раз в день (до 400 г)
мясо, птица, рыба, яйцо, бобовые	главные источники белка, легкоусвояемой формы железа, витамина В ₁₂	ежедневно 120-150 г в готовом виде, 3-5 штук яиц в неделю
молочные продукты	единственный источник кальция, содержат белок, витамины группы В, витамин D	до 500 мл в день молока, 50-100 г творога и сыра, маложирные варианты молочных продуктов
жиры	растительные масла и рыбий жир – источники полиненасыщенных жирных кислот и витамина Е	обеспечивают профилактику сердечно-сосудистых заболеваний, нужно сократить употребление животных жиров
сахар и кондитерские изделия	простые углеводы, насыщенные жиры	сократить ежедневное потребление до 50 г.

Студентам предлагалось проверить выполняемость ими первого закона питания – соответствие между калорийностью употребляемой пищи и энергией, которую расходует организм: подсчитать ИМТ (индекс массы тела).

С учетом специфики выбранного в качестве экспериментальной базы факультета ряд лекций и семинарских занятий было посвящено спортивному питанию. Как известно, *спортивное питание* объединяет особую группу пищевых продуктов, выпускающуюся преимущественно для людей, ведущих активный образ жизни, занимающихся спортом. Прием спортивного питания, направлен, в первую очередь, на улучшение спортивных результатов, повышение силы и выносливости, укрепление здоровья, увеличение объема мышц, нормализацию обменных процессов, достижение оптимальной массы тела, и, в целом, на увеличение качества и продолжительности жизни.

Известно, что подобное питание разрабатывается и изготавливается на основе исследований в области биологии, физиологии и диетологии, чаще всего представляет собой тщательно подобранные по составу концентрированные смеси основных пищевых элементов, т.е. биологически активные добавки.

Не имея ничего общего с допингом, спортивное питание не оказывает вредного влияния на организм, однако, применять его можно только в соответствии с рекомендациями квалифицированных специалистов. На лекциях происходит знакомство студентов с видами спортивного питания (высокобелковые продукты; углеводно-белковые смеси; аминокислоты; донаторы оксида азота; жиросжигатели; левокартин; специальные препараты; креатин; антикатаболики; ВСАА; фосфатидилсерин; препараты, повышающие уровень тестостерона; средства для укрепления связок и суставов; витамины, минералы и витаминно-минеральные комплексы; энергетики; кофеин; изотоники). До сведения студентов доводятся пагубные последствия самовольного приема этих препаратов и их передозировка.

По окончании изучения вышеперечисленных учебных дисциплин было проведено повторное анкетирование студентов, которое показало, что теперь уже только 16,7% анкетированных не уделяют особого внимания набору пищевых продуктов, 11% - практически ничего не знают о пользе или вреде употребления тех или иных продуктов; 89% из них знакомы с особенностями спортивного питания.

Проведенный эксперимент позволил студентам понять сущность процессов, определяющих их физическую работоспособность, адаптационные изменения и двигательные возможности, познакомил их с эффективными средствами и методами формирования здорового

образа жизни через выбор здорового питания, научил их с осторожностью относиться к спортивному питанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева И.Н. Теоретические основы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2014. – №1. – С. 37-40.
2. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Ростов н/Д: Феникс. 2004. – 384с.
3. Кадацкая О.В., Георгиев А.Р. Рациональное питание младших школьников как фактор их полноценного развития

// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2014. №2 (17). С. 93-96.

4. Карасев Д.Ю. Развитие физических и личностных качеств дошкольников средствами физической культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2013. №4 (15). С. 88-92.
5. Лубышева Л.И. Спортивная культура в школе. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта. 2-е изд. – 2011. – 184с.
6. Морозов М.М. Основы здорового образа жизни. – М.: Вера. 2014. – 305 с.
7. Назарова Е.Н., Жилов Ю.Д. Основы здорового образа жизни. – М.: Академия. 2013. – 279 с.

CREATING A HEALTHY LIFESTYLE IN MODERN STUDENT ENVIRONMENT

© 2014

E.R. Kochieva, candidate of biological sciences, assistant professor of sports games and biomedical disciplines faculty of physical education and sport
North Ossetian State University, K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper is devoted to an extremely important educational problem - raising a healthy generation, which requires the creation of optimal conditions for self-improvement and self-regulation of each student; organizing such educational activities in high school, which would be most promoted the formation of his motivational-value ratio to a healthy life style, preservation and promotion of health.

Keywords: healthy lifestyle, motivational and value related to the student's health, healthy eating, physical culture and sports.

УДК 373.2

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА

© 2014

В.К. Кочисов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии педагогического факультета

О.У. Гогицаева, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ, (Россия)

Аннотация: В настоящее время проблемы профессионального самоопределения приобрели особую актуальность. Подчеркивается, что правильный выбор профессии и нацеленная на это профориентация важны не только с позиции определения жизненных планов человека, но и с точки зрения развития общества в целом. Профессиональное самоопределение – это определение человеком себя относительно выбранных в обществе (и принятых данным обществом) критериев профессионализма. Сущностью профессионального самоопределения является нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, жизненная перспектива, профессиональный путь, индивидуальная ситуация.

В отечественной психолого-педагогической науке накоплен богатейший опыт исследования проблемы профессионального самоопределения и выбора профессии (Г.П. Будагов, Е.А. Климов, А.А. Коростелев, Н.С. Пряжников, П.А. Шавир, С.Н. Чистякова, Е.И. Головаха и др.). Общей особенностью всех подходов к проблеме является интерес к влиянию личностных аспектов на процесс профессионального самоопределения. На этапе самоопределения ученики должны вполне реально определить для себя задачу выбора будущей сферы деятельности с учетом своих физических, психических, духовных, образовательных ресурсов [4, с. 56-59]. В это время у учащихся формируется отношение к определенным профессиям, мечты сменяются размышлениями о будущем профессиональном пути. Профессиональный выбор в отличие от профессионального самоопределения – это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника, которое может быть осуществлено как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения, и в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями.

Переход на качественно новый уровень профориентационной деятельности в современном информационном обществе наиболее успешно осуществляется на

основе сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования, так как такое взаимодействие, по мнению Г.П. Будагова, предполагает преобразование функционирующих общеобразовательных систем, связанное с изменением статуса школ и установлением внутри – и межсетевой интеграции на основе определения ресурсных возможностей образовательных учреждений [2, с. 49-55]. Например, для осуществления полноценной профориентационной деятельности необходимо использование современных информационно-коммуникационных средств, которыми располагают информационно-ресурсные центры; многообразный дополнительный спектр образовательных услуг профориентационной направленности школьникам предоставляют учреждения дополнительного образования.

Сделать социально и глубоко личностный выбор в профессиональном самоопределении – проблема не из простых и не из легких. Старшеклассника привлекают десятки профессий, разные виды труда требуют от человека разных и подчас противоречивых качеств. По мнению А.Г. Асмолова в 14-17 лет определиться в таком разнообразии профессий и своих личностных качеств, способностей, нелегко. Задача работников образовательных учреждений, по мнению некоторых ученых (М.И. Бекоева, О.У. Гогицаева, А.А. Коростелев, М.Т. Сикоева), состоит в том, чтобы помочь старшим

школьникам в выборе и осуществлении жизненно важных планов, но в рамках одной общеобразовательной школы, если даже реализуется профильное обучение, едва ли возможно осуществление процесса формирования ценностно-смыслового отношения учащегося к собственному профессиональному образованию, развитие таких личностных качеств, как ответственность за свое профессиональное самоопределение и становление, готовность к референтным видам труда, мотивация достижения успеха, способность проектирования траектории своего профессионального развития, самооценка своих профессиональных возможностей [1, с. 111-116].

Как утверждает И.С. Кон, «жизненный план, в точном смысле этого слова, возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности». Необходимым условием успешного самоопределения является сознание того, что «я сам» выбрал профессиональный путь [5].

Е.А. Климов объясняет самоопределение не просто как «самоограничение», не как добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов [7, с. 132].

Готовность к выбору профиля обучения и соответственно профессиональной сферы (О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов) рассматривается нами как понимание и принятие старшеклассниками жизненной задачи с оценкой таких профессионально-важных качеств личности, как целеустремленность, смелость и решительность, настойчивость и упорство, самообладание и выдержка, самостоятельность и инициатива [3, с. 83-86]. Самоопределение как процесс определения человеком своего места в мире, системе общественных отношений, интеграции своей целостности в собственном сознании и сознании других людей развивается в двух аспектах: ценностно-смысловом и деятельностном и может рассматриваться на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания, включая самосознание) и практическом (в форме реальных изменений социального статуса, места человека в системе социальных отношений). Выделяется три уровня профессионального самоопределения:

- *высокий* (сформированность интересов, соответствие личных качеств избранной профессии, твердое убеждение в правильности выбора),
- *средний* (отсутствие устойчивого интереса, убежденности в правильности выбора),
- *низкий* (отсутствие интереса, воли, желания достичь высоких результатов, малая активность, оценка себя в плане будущей профессии).

То есть, профессиональное самоопределение – это выбор профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъекта выбора и соотнесения с требованиями профессии и последующее формирование его как субъекта труда и профессионала. Субъектом профессионального самоопределения выступает старшеклассник. Правильный выбор профессии должен определяться как сознанием, чувством долга, так и интересом, склонностями к данной профессии, и, разумеется, возможностями личности.

Индивидуальная ситуация выбора профессии при всем многообразии у каждого человека имеет некую общую структуру. Она включает в себя позиции старших членов семьи, сверстников, учителей; личные профессиональные планы; способности, умения, достигнутый уровень развития как субъекта труда; уровень притязаний

на общественное признание; информированность; склонность, интерес к тем или иным видам деятельности; общую активность, самооценку, уверенность в достижении успеха, уровень саморегуляции.

Старшеклассник часто отождествляет учебный предмет с профессией. Порой человек, увлеченный конкретным учебным предметом, не представляет, какое разнообразие профессий стоит за ним.

Иногда в выборе профессии старшеклассник ориентируется не на свои интересы и способности, а на представителя той или иной профессии. Допустим, ученику нравится профессия отца-врача. Отец является для него авторитетом, он хочет подражать ему и стремится выбрать ту профессию, которую в свое время выбрал его отец [9, с. 106-109]. Однако способностей и склонностей к данной профессии у ребенка может не обнаружиться вовсе.

Близко к этому фактору стоит фактор социального статуса семьи индивида. Здесь действует известный социальный закон, что родители и дети стремятся, чтобы статус детей был не ниже статуса родителей. Согласно этому закону высшее образование родителей является фактором, существенно влияющим на формирование ориентации детей, на получение высшего образования. Высшее образование в таких семьях рассматривается как обязательное требование, в то время как в семьях с невысоким образовательным уровнем высшее образование является скорее желательным, чем обязательным требованием.

Часто ребенок увлекается только внешней стороной профессии. Это может быть высокий материальный достаток, который сулит данная специальность. Но известно, что в каждой деятельности свои особенности и свои требования, которые могут не соответствовать личностно-психологическим особенностям индивида. Поэтому руководствоваться только этим принципом бессмысленно. Кроме того, профессия может просто считаться престижной. Престиж профессии – сложное и многозначное понятие. Оно отражает оценку профессии в глазах общества. В общественном мнении всегда существует определенная шкала престижа профессий. Учитывая социально-политическую и экономическую обстановку в стране, на сегодняшний день значительно возрос престиж профессий, требующих высшего образования. Наиболее престижными на сегодняшний момент остаются юридические, экономические, военные специальности. Это наглядно показывает факт повсеместного функционирования в государстве так называемых частных вузов, которые предлагают обучение преимущественно по первым двум специальностям. Кроме того, большой популярностью пользуются учебные заведения, предлагающие освоить психологические и лингвистические специальности. Еще одним фактором является прямое и косвенное мнение товарищей. Однако, зачастую это мнение заглушает мнение рассудка самого индивида, что приводит к опрометчивым поступкам. Игнорируя свои интересы, он может, к примеру, поступить в какое-то учебное заведение вслед за товарищем, не имея при этом никаких личностных предпосылок.

В целом, можно говорить о том, что каковы бы не были факторы, влияющие на самоопределение, в настоящий момент наблюдается ориентация молодежи на продолжение образования. Все субъективные факторы, под влиянием которых формируется профессиональное намерение молодежи, нацеленной на продолжение образования, представляют собой личностную ориентацию, которая в зависимости от индивидуально-психологических качеств личности может выступать в двух видах: как «ориентация на Я», так и «ориентация на задачу».

Ориентация на продолжение образования может быть обусловлена уровнем притязаний, самооценкой, а также стремлением добиться успеха. В основе стремления к успеху может лежать особое свойство личности – желание испытать себя или утвердить ценность своей

личности («ориентация на Я») или желание добиться социально ценного результата, стремление создать что-то ценное и нужное для людей («ориентация на задачу»). При этом объективно задача может быть трудной, но человеку может субъективно казаться, что риск небольшой, так как он чаще всего переоценивает себя.

Известное влияние на профессиональные устремления оказывает юношеский максимализм. Молодежь не признает того, что кажется ей серым, обыденным, и к выбору профессии подходит с самой высокой меркой. Ориентация на вуз во многом обусловлена также инерцией опыта. Дело в том, что институт для ученика – самый привычный вид деятельности. Поэтому институт, техникум для него ближе, понятнее: он представляет себе процесс обучения в учебном заведении более ясно, чем работу в цехе или на строительной площадке. Это вполне естественно, так как школьнику, просидевшему десять лет над книгами, трудно оценить все то, что выходит за пределы его непосредственного опыта, то есть за рамки учебного процесса. И он чаще всего выбирает ту деятельность, к которой чувствует себя способным именно сейчас, то есть учение.

Если охарактеризовать психологические предпосылки выбора профессии, то профессиональное самоопределение учащихся представляет собой сложный вид деятельности, предполагающий длительную мотивацию. На реализацию этой деятельности направлена вся личность с ее потребностями, интересами, стремлениями, а также с ее мотивационной сферой.

Зная психологические закономерности мотивационной сферы, воздействуя на нее, можно в известной мере управлять процессом профессионального самоопределения молодежи.

Сознательный выбор профессии является сложным видом деятельности и предполагает длительную мотивацию. Мотивация профессиональных намерений не исключает возможности появления мотивационных конфликтов. Они могут проявляться в противоречии между потребностями общества в работниках определенной отрасли народного хозяйства и ценностными ориентациями конкретной личности («Надо, но не хочу») и в противоречиях личностного порядка, между желаниями личности и ее возможностями («Хочу, но не могу»).

Как показывают исследования, более половины учащихся не в состоянии мотивировать свои профессиональные намерения. Отсутствие мотивации, как правило, говорит о недостаточной продуманности и о случайном характере выбора профессии.

Рассматривая динамику мотивации профессиональных намерений старшеклассников, необходимо отметить, что интерес к выбираемой профессии занимает ведущее место на этом возрастном этапе. На втором месте находятся мотивы долга, общественной значимости выбранной профессии. Затем следует мотив самооценки своей профессиональной пригодности. Возрастает интерес к выбираемой профессии, а также роль оценки качеств своей личности. Следует отметить, что ведущими мотивами при выборе профессии являются общественные идеалы, творческий характер труда, перспективы роста, продвижение работника по служебной лестнице (вертикальная мобильность). Среди мотивов выбора профессии выделяется материальное положение.

Итак, профессиональное самоопределение неизбежно несет в себе ряд противоречий [12, 13, 14]. Среди них необходимо отметить несоответствие профессиональных устремлений молодых людей потребностям государства в кадрах определенной профессии, то есть проблема пресловутых престижных профессий. Это противоречие выражается и в том, что большинство выпускников школы, по данным исследований и социологов выражают желание продолжить обучение в высших учебных заведениях, в то время как государство нуждается, прежде всего, в рабочих руках. Кроме того, выбирая профессию, молодежь сталкивается и с трудне-

ниями личного порядка. Молодые люди, вступающие в жизнь, по ряду причин (широта способностей и склонностей, отсутствие психологических знаний, неумение анализировать, недостаточная информация о профессиях и т.д.) не всегда в состоянии дать объективную оценку своим способностям, а, следовательно, и правильно выбрать профессию. Отсюда еще одно противоречие, а именно: несоответствие требований случайно избираемой профессии, с одной стороны, и личных качеств, особенностей человека, с другой стороны, что является существенным препятствием для принципа «от каждого по способности».

В заключение приведем слова известного отечественного социолога В.Н. Шубкина, который отмечал, что все первые решения молодежи сотканы из противоречий. Они всюду: между личными профессиональными планами и потребностями общества в кадрах, между господствующей ориентацией на вуз и числом выпускников, которые могут в него поступить, между юношеским максимализмом и реальной жизни. То есть противоречия существовали, и будут существовать всегда. Важно не столько это, сколько факт реальности их разрешения. На процесс профессионального самоопределения можно оказывать влияние, если помочь личности понять себя, оценить свои способности. Следовательно, профессиональное самоопределение – управляемый процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, 2012. – №1. – С. 111-116.
2. Будагов Г.П. Методология системного подхода к формированию готовности профессионального самоопределения учащихся // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, № 3, 2009. – С. 49-55.
3. Гогицаева О.У. Методологический аспект исследования ценностных ориентаций личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2 (9). С. 83-85.
4. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
5. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 101-103.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – М., СПб., Воронеж, 2008. – 427 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения.: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2004. – 304 с.
8. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1994. – 335 с.
9. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Психолого-педагогический подход к изучению культурной идентичности личности// Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского: в 3-х томах. Ответственные редакторы А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. Москва, 2013. С. 106-109.
10. Педагогика профессионального образования /Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2006. 368 с.
11. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М.: Академия, 2005. – 128 с.
12. Прокофьев О.В., Сёмочкина И.Ю. Факторы со-

циально-экономического развития и рынка труда: оценка состояния, взаимосвязи, воздействие на профессиональное самоопределение выпускников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 229-236.

13. Руднева Е.Н. Особенности формирования готовности к профессиональному самоопределению у студентов

технического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 180-188.

14. Найниш Л.А., Гаврилюк Л.Е. Доказательная база описательной модели процесса профессиональной подготовки в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 105-113.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF RESEARCH OF PROFESSIONAL SELF SENIOR PUPILS

© 2014

V.K. Kochisov, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy and psychology of the faculty of education

O.U. Gogitsaeva, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology

North Ossetian State University K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: At present, the problems of professional self-acquired special urgency. It is emphasized that the right choice of profession and career guidance is aimed at not only important from the standpoint of the definition of human life plans, but also in terms of the development of society as a whole. Professional self-determination - the definition itself of the selected person in the community (and accepted by the company), the criteria of professionalism. The essence of professional self-determination is the determination of personal meanings in choosing, develop or already performed activities.

Keywords: professional self-life perspective, professional way, the individual situation.

УДК 378.036

ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОТРАСЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

О. А. Красовская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования

Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, Ровно (Украина)

Аннотация: В статье исследуется актуальная педагогическая проблема усовершенствования художественного образования студентов педагогических факультетов. Раскрываются методические особенности внедрения технологий интерактивного взаимодействия в процесс профессиональной художественно-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: художественное образование, профессиональная подготовка, интерактивные педагогические технологии, активные учебные лекции, дискуссии, игровое проектирование.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Система высшего образования, как социальный институт является стратегически важной базой устойчивого развития общества, обеспечения его социального и экономического роста. Высшие учебные заведения призваны сформировать инновационно и креативно мыслящее поколение, которое имеет соответствующие знания и компетентности, способно эффективно действовать в современном мире. Высшее образование должно наращивать интеллектуальный капитал личности специалиста, направлять его к новым идеям, самостоятельности, творчеству; стимулировать появление новых технологий и открытий. В «Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке» подчеркнуто, что «государство должно обеспечивать воспитание личности, которая ориентируется в реалиях и перспективах социокультурной динамики, подготовленная к жизни и труду в мире, который постоянно изменяется» [1].

Процесс подготовки современных специалистов в отрасли начального образования должен характеризоваться не только инновационными подходами, но и практическими технологиями, которые возможно использовать в учебном процессе. Практика удостоверяет, что сегодня необходимо учить студентов сотрудничества, партнерского взаимодействия, умения учиться на протяжении жизни, формировать собственный позитивный имидж, адаптироваться в изменяемых обстоятельствах, работать в команде, коллективно принимать решение.

Художественное образование является неотъемлемым компонентом содержания профессиональной под-

готовки студентов педагогических факультетов, поскольку содержит мощный культурный потенциал для воспитания и развития личности педагога начальной школы. Профессиональная подготовка педагогов начальной школы нуждается во всесторонней, культурной и художественной образованности личности будущего учителя, формировании профессионально значимых знаний и умений, способности к новаторству, творчеству и самореализации. Современное художественное образование способно реализовать задачи усовершенствования процесса обучения в современном гуманитарном высшем учебном заведении путем внедрения инновационных технологий интерактивного взаимодействия.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Инновационные образовательные процессы стали предметом изучения многих отечественных и зарубежных ученых. Исторические аспекты внедрения образовательных технологий раскрывают в своих научных трудах Л. Богомоллова, Л. Кирсанова, С. Мезенцева, Н. Осухова, М. Плохова, С. Рогачева, Ф. Фрадкин. Тщательное изучение и анализ педагогических технологий прошлого дал возможность выявить важнейшие структурные элементы, процессы их возникновения и функционирования, осмыслить закономерности их становления и развития.

Проблематика инноваций в сфере образования рассматривается в работах ученых педагогов и психологов: Н. Горбуновой, В. Загвязинского, М. Кларина, В. Лазарева, В. Ляудис, М. Поташника, А. Панфиловой,

С. Поляковой, В. Сластенина, В. Слободчикова, А. Хуторского, Т. Шамоловой. На основе исследований многих ученых возникла педагогическая инноватика - область науки о взаимосвязи трех основных элементов инновационного процесса в образовании: создание педагогических инноваций, их внедрения, применения и распространения.

Современное состояние развития педагогической науки в отрасли профессионального образования характеризуется инноватикой, которая охватывает все аспекты образовательной проблематики, реформирования процессов, направленных на создание условий формирования и развития целостной, творческой личности, способной к успешной социализации и самореализации в обществе. Очерченным вопросам посвящали труды известные отечественные ученые: Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, И. Зязюн, В. Кремь, С. Лисовая, Н. Ничкало, В. Рыбак, О. Рудницкая, Д. Стеченко, О. Чмырь.

Проблема актуальности художественного образования в структуре профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы рассматривается в ряде современных научных исследований И. Зязюна, С. Коновец, Л. Масол, О. Отич, Г. Петровой, О. Рудницкой, Г. Фешиной, Л. Хомич, О. Шевнюк. Раскрытие сущности интегративного полихудожественного подхода в преподавании художественных дисциплин представляет С. Коновец, Л. Масол, О. Отич, О. Рудницкая, С. Соломаха.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи заключается в том, чтобы раскрыть методические особенности внедрения инновационных технологий интерактивного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования.

Поставленная цель выразилась в следующих заданиях:

- обосновать роль технологий интерактивного взаимодействия в художественно-педагогической подготовке студентов педагогических факультетов и формировании личностно-творческих качеств учителя;
- раскрыть разновидности технологий интерактивного взаимодействия;
- представить опыт внедрения технологий интерактивного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Современная система подготовки специалистов должна быть направлена на разработку и внедрение интерактивных технологий, методов и средств учебы и развития. Следовательно система образования призвана не только развивать интеллект будущих специалистов, повышать их возможности, а призвана практически ориентировать, руководить вниманием и действиями студентов, стимулировать их самостоятельную учебную деятельность и развитие, формировать инновационный и креативный потенциал. Как утверждает А. Панфилова, интенсивные технологии обучения, базирующиеся на принципах интерактивного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса и направлены на то, чтобы формировать цель компетентности личности – комплекс умений и навыков партнерского взаимодействия, умения учиться на протяжении жизни, формировать собственный позитивный имидж, адаптироваться в изменяемых обстоятельствах, коллективно принимать решение [2].

Считаем, что процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования приобретает усовершенствование при условии внедрения инновационных технологий интерактивного взаимодействия во время проведения лекционных, практических и лабораторных занятий в

форме дискуссий, обсуждений, фасилитации.

Активная учебная лекция характеризуется тем, что преподаватель, используя разные подходы, представляет свой предмет, делится знаниями из данной отрасли и подает детальную информацию. Инновационные преподаватели, активизируя процесс учебы, прерывают лекцию вопросами, анализом педагогических профессиональных ситуаций или фрагментами дискуссий. Эффективное чтение лекции предусматривает использование разнообразных иллюстративных и демонстративных средств: аудио- и видеоматериалов, фрагментов кинематографа, демонстрацию основных тезисов и слайдов проектором на экране. Такие учебные лекции используются для индивидуального обучения и саморазвития, с целью подготовки к практическим и лабораторным занятиям.

Художественное образование немисливо без постоянного восприятия и осмысления зрительных образов произведений живописи, графики, скульптуры, архитектуры, декоративного искусства. Художественно-педагогическая подготовка учителей начальных классов предусматривает формирование навыков будущих учителей анализа произведений искусства разных жанров. В художественном образовании сегодня широко используются демонстрационные компьютерные презентации в Power Point, открытые формы обучения: программное, дистанционное, учебные Интернет-пакеты, интерактивные видеоматериалы; тексты и мультимедийные пакеты: аудио, видео, CD, Интернет с набором определенной информации, вопросами и заданиями.

Целесообразными технологиями восприятия и осмысления художественных произведений во время проведения активных лекционных занятий, по мнению Г. Падалки, являются: вербализация содержания художественных произведений и художественное иллюстрирование словесных объяснений [3]. Вербализация содержания художественных произведений – технология сориентирована на достижение более глубокого понимания студентом внутренней сущности художественных образов, характеристики их смыслового наполнения. Привлекая будущих учителей к словесному комментированию образного содержания художественных произведений разных жанров, преподаватель активизирует художественное внимание, стимулирует многократное восприятие образа, позволяет глубже осознавать содержание произведения в целом и в деталях.

Художественное иллюстрирование словесных объяснений заключается в демонстрации художественных произведений с целью подтверждения, аргументации благодаря художественным примерам определенных теоретических понятий, словесно выраженной мысли. Иллюстрирование основывается на принципах художественно-педагогической демонстрации и предусматривает совершенный показ, который отвечает эстетическим критериям. Высокохудожественные репродукции, художественные произведения - спутники метода художественной иллюстрации.

С целью оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих учителей в отрасли художественного образования нами разработаны интерактивные комплексы учебно-методического обеспечения дисциплин «Изобразительное искусство с методикой преподавания», «Методика преподавания интегрированного курса «Искусство», «Методика преподавания образовательной отрасли «Искусство». К опорным конспектам лекционных занятий учебных дисциплин художественно-педагогического направления разработано визуальное сопровождение (презентации).

К интерактивным технологиям обучения на практических и лабораторных занятиях принадлежат групповые и межгрупповые дискуссии. Метод групповой дискуссии (дискуссия - обзор, разбор, исследование) используется в качестве способа организации совместной деятельности с целью эффективного решения постав-

ленных профессионально ориентированных заданий, а также как метод активного обучения и стимулирования групповых процессов в естественных и специально созданных группах.

Дискуссия - это обмен мнениями по определенному вопросу в соответствии с определенными правилами и при участии членов группы. В научно-педагогической литературе описывают различные техники и тактики ведения дискуссии. Т. Панина утверждает, что с этой точки зрения дискуссии бывают: свободными, программируемыми и промежуточными [4]. Дискуссии успешны, когда студенты получают вопрос заблаговременно и готовят за ними сообщение, что позволяет предметно и профессионально дискутировать, используя новый материал и конкретные факты. При таком условии даже неподготовленный студент может получить необходимую информацию.

Задания, которые предлагают подгруппам имеют такое содержание, : найти решение педагогической проблемы, сделать выводы, применить свои навыки. Преимуществом данной технологии является то, что к ней активно привлекаются практически все созданные подгруппы, а инструментом мотивации становится момент состязательности, конкуренции между подгруппами.

На занятиях художественно-педагогической подготовки по предметам «Изобразительное искусство с методикой преподавания», «Методика преподавания интегрированного курса «Искусство», «Методика преподавания образовательной отрасли «Искусство», на наш взгляд, очень эффективна фасилитированная дискуссия – технология педагогического общения, которая заключается в коллективном обсуждении проблемы с помощью направляющих вопросов. Данная технология играет важную роль в профессиональной подготовке будущего учителя в отрасли художественного образования. Л. Масол утверждает, что методика направлена на развитие у будущих учителей начальной школы умения пристально наблюдать, рассуждать над содержанием художественных произведений, понимать многозначность образов искусства, их способность пробуждать разные мысли [5].

Фасилитация – достаточно сложная форма организации обучения, которая обеспечивает учебный процесс на трех уровнях: предметном (смысловом); уровне переживаний (опыт, чувство, желание); уровне взаимодействия (коммуникация и сотрудничества в группе). Фасилитация – это совокупность методов и приемов организации учебной деятельности студентов, что позволяет привлечь участников к процессу осмысления и анализа ситуаций профессиональной художественно-педагогической деятельности, поиска путей их решения, осмысления и распространения педагогического опыта, а также взаимообучения на основе знаний и опыта участников. Методы фасилитации предусматривают личностную ответственность каждого участника учебного процесса за достижения общего результата, ориентированы на применение знаний в повседневной профессиональной деятельности.

Важнейшие признаки данной технологии интерактивного взаимодействия отмечает Т. Панина: ведущая роль модератора-фасилитатора; планирование совместной деятельности; визуализация содержания и способов деятельности; чередование организационных форм – индивидуальной, парной, групповой, коллективной работы; словесная и визуальная презентация результатов работ групп; обратная связь – рефлексия, оценивание результатов; благоприятная групповая атмосфера взаимодействия [4].

По нашему мнению, технология педагогического общения – фасилитированная дискуссия на занятиях по учебной дисциплине «Изобразительное искусство с методикой преподавания в начальной школе» способствует усовершенствованию художественно-педагогической

подготовки будущих педагогов начальных классов, активизирует процессы восприятия и осознания содержания и художественно-творческой ценности произведений живописи, графики, скульптуры. К примеру, на практическом занятии на тему: «Содержание и методика формирования изобразительных знаний умений и представлений учеников 1-4 классов по учебной проблеме «Цвет» нами организовано фасилитированную дискуссию по содержанию живописных произведений отечественных и зарубежных художников с использованием приема полиэкрана.

На первом этапе были осуществлены организационно-методические мероприятия. Это разделение студентов группы и организация работы в парах: получение заданий на карточках для восприятия и искусствоведческого анализа художественных живописных произведений (репродукции картин: Поля Гогена «Попугаи», Анри Матиса «Фрукты и бронза», Пабло Пикассо «Девочка на шаре», Михаила Врубеля «Царевна лебедь» и другие).

На втором этапе предусматривалась и осуществлялась студентами в парах под руководством модератора-фасилитатора разработка вопросов для фасилитированной беседы по содержанию живописных произведений об особенностях их колористического богатства. Перед студентами было поставлено задание: выявить знания из отрасли цветоведения и умения подбирать, формулировать содержательные вопросы по теме.

Следующим этапом было проведение фасилитированной беседы с использованием мультимедийного устройства для фронтальной демонстрации художественных живописных произведений. Представители пар выступали в роли модератора и обращались с серией вопросов к группе. Подводя итоги фасилитированной дискуссии отметим активное участие студентов, актуализацию их креативного мышления, образной речи, эмоционально благоприятную, непринужденную атмосферу данной педагогической технологии. В завершение – обмен впечатлениями и оценивание в баллах за участие студентов в фасилитации.

А. Панфилова утверждает, что при условии использования дискуссионной формы обучения можно решить учебные проблемы за короткий срок, доложить о результатах своей работы членам всей академической группы. В пределах данной технологии важно придерживаться равноправия, давать шанс каждой группе. На занятии такого типа можно решать не только педагогические проблемы но и разрабатывать проекты. Именно полилогическое взаимодействие и наличие большого количества небольших групп отличают данную технологию от игрового проектирования [2].

Игровое проектирование - один из распространенных способов интенсивного изучения дисциплин. Его цель – процесс создания или усовершенствования проектов. Для воплощения данной технологии участники занятия разделяют на группы, каждая из которых занимается разработкой своего проекта. Тему для разработки проекта можно избирать самостоятельно, или по предложению преподавателя. Важно избирать проект полезный для будущей профессиональной практики. Игровое проектирование осуществляется с функционально-ролевыми позициями, воплощаемых в игровом взаимодействии. Это дает возможность детальнее изучать объект. Игровое проектирование может включать проекты такого типа: исследовательский, поисковый, творческий, прогностический, аналитический [6].

С целью усовершенствования художественного образования студентов педагогического факультета мы применяем учебно-педагогические игры – технологии, которые проектируют определенные педагогические ситуации, направленные на формирование профессиональных навыков будущих учителей начальных классов: планировать и организовывать работу на уроке «Изобразительного искусства», интегрированного курса «Искусство»; подбирать и реализовывать мето-

ды и приемы художественного образования младших школьников, целесообразные на определенном этапе урока. Профессионально-ориентированное игровое проектирование, направленное на создание и демонстрацию фрагментов уроков «Изобразительного искусства», «Искусства» на основе использования современных педагогических технологий.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Следовательно оптимизация процесса профессиональной подготовки студентов педагогических факультетов зависит от возможностей внедрения в практику обучения технологий интерактивного взаимодействия: активных учебных лекций, практических и лабораторных занятий в форме педагогического общения, дискуссий, обсуждений, парных, групповых, коллективных форм обучения, игрового проектирования.

В дальнейшей научной разработке нуждается методическая система внедрения инновационных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования.

TECHNOLOGIES OF INTERACTIVE COOPERATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL SCHOOL IN INDUSTRY OF ARTISTIC EDUCATION

© 2014

O. O. Krasovska, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«Department of Primary and Preschool Education»

*International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk,
Rivne (Ukraine)*

Annotation: The pedagogical issue of the day of improvement of artistic education of students of pedagogical faculties is investigated in the article. The methodical features of introduction of technologies of interactive cooperation open up in the process of professional artistically-pedagogical preparation of future teachers of initial school.

Keywords: artistic education, professional preparation, interactive pedagogical technologies, active educational lectures, discussions, playing planning.

УДК 159+378

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА: ПОЛИСУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

© 2014

Т.В. Крюкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Право, педагогика и психология»

С.В. Болтунова, старший преподаватель кафедры «Право, педагогика и психология»

*Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия им. П.А. Столыпина,
Ульяновск (Россия)*

Аннотация: Формирования личностного фундамента экономической субъектности студента в процессе профессионализации в вузе является одной из актуальных задач для аграрного образования сегодня. Полисубъектный подход можно рассматривать как методологическое основание современной практики психологического сопровождения профессионализации личности студентов вуза в единстве с процессом их экономического самоопределения.

Ключевые слова: экономическое самоопределение, аграрное образование, профессионализация личности, психологическое сопровождение, полисубъектность.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность разработки целостной концепции психологического сопровождения экономического самоопределения личности в контексте деятельности психологической службы аграрного образования обусловлена необходимостью модернизации аграрного образования в соответствии с глобальными вызовами. Отечественный аграрный сектор, представленный различными профессиями, характеризуется не только спецификой хозяйствования, но и особым образом жизни и социокультурной спецификой. Накопленные научные данные приводят к выводу о неоптимальности социокультурного и социально-психологического «контекстов» становления и реализации экономической субъектности российского агрария. Между тем, недостаточный уровень экономической субъектности сельских жителей не только ограничивает их экономическую активность на индивидуальном уровне, но и препятствует социально-экономиче-

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., №347/2002 // Професійна освіта. – 2002. – №3. – С. 2–8.

2. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / А. П. Панфилова. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 192 с.

3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

4. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, І. В. Руденко. – Харків, 2006. – 256 с.

6. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией В. С. Кукушкина. – М. : ИКЦ «МарТ» : – Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.

скому развитию сельских территорий в целом. Поэтому перед аграрным образованием в качестве приоритетной задачи встает формирование и развитие экономической субъектности личности в процессе профессионализации, а в аграрных вузах актуализируется необходимость создания оптимальных психолого-педагогических условий для профессионального и экономического самоопределения личности в их единстве на основе признания нетождественности, но взаимообусловленности содержания этих процессов [1]. Вышесказанное предполагает повышение эффективности функционирования полисубъекта «студент-преподаватель-психолог» в единстве с совершенствованием методологии и технологий психологического сопровождения образовательного процесса с учетом взаимообусловленности процессов профессионального и экономического самоопределения личности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Современное психологическое сопровождение образовательного процесса подготовлено всем ходом развития отечественной и зарубежной психологии и педагогики. Значительная часть исследований последних лет посвящена разработке и анализу методов, технологий деятельности психологических служб и педагогов-психологов образовательных учреждений различных типов и видов (Баева И.А., Вачков И.В., Деркач А.А., Дубровина И.В., Журавлев А.Л., Зиновьев М.В., Gersh I., Murrey-Harvey R., Dyne A., Riding R., Burton D., и др.). При этом деятельность и функционирование психологической службы рассматривается и изучается как система социальной практики для обеспечения эффективного развития современного образования.

Следует отметить, что психологическое сопровождение долгое время рассматривалось достаточно опосредованно в целях изучения эффективных путей становления психологической службы в образовательных учреждениях (М.Р. Битянова, Л.А. Головей, И.В. Дубровина, А.А. Крылов, А.А. Реан, Е.И. Рогов, Е.Ф. Рыбалко и др.). Цель деятельности психолога в данном случае в основном определялась как процесс комплексного психологического сопровождения учащихся и учебно-воспитательного процесса. Соответственно, содержание сопровождения рассматривалось как реализация индивидуальных и личностных особенностей учащихся и как повышение психологической компетентности педагогов.

Основным базисом психологического сопровождения выступает оказание содействия человеку в формировании ориентационной основы деятельности, перспектив и направлений развития, ответственность становящейся личности за собственные действия, развитие интернальности и субъектности личности при определении жизненной стратегии [2]. Многие российские исследователи (Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, И.П. Смирнов, А.М. Новиков, А.А. Деркач и др.) отмечают, что в профессиональном образовании имеется значительный потенциал для раскрытия возможностей личности, ее социального и профессионального предназначения. Психологическое сопровождение может помочь субъекту в формировании жизненных планов и определении жизненной перспективы, ориентации в себе, формировании ответственности за собственное настоящее и будущее, в познании «Я», становлении самооценки, саморегуляции. Важнейшим посылом выступает ориентация на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его прерогативу в совершении поступка, в самоопределении, в ответственности за собственные действия [3].

Формирование целей статьи (постановка задания). Профессионально-психологическое сопровождение предполагает постепенное превращение учащегося из объекта педагогических воздействий в субъекта профессионального образования, а значит создание ситуации профессионального выбора, профессионального самоопределения, профессионального развития и обеспечения условий профессионального роста личности на всех этапах жизненного пути [4]. Таким образом, психологическое сопровождение рассматривается современными теоретиками и практиками психологии и педагогики как «третья» сторона образования, наряду с обучением и воспитанием. Современная парадигма, обращаясь к субъектности человека, трактует психологическое сопровождение как позитивное содействие в развитии личности [5].

Вместе с тем, анализ публикаций, посвященных проблемам психологической службы, обнаруживает, что, определяя для себя приоритетной целью развитие субъектности личности в целом, авторы, как правило, не уделяют внимания такому ее аспекту, как субъектность экономическая. Концентрация научных исследований на профессиональном и жизненном самоопределении

личности вне взаимосвязи с экономическим самоопределением, обусловлена объективно исторически, поскольку преобладающая часть фундаментальных разработок проблемы профессионального самоопределения и профессионального развития личности, образующих теоретическую основу современных исследований, как и накопленный в прошлом эмпирический материал, были получены в рамках представления о профессиональном будущем студентов как профессиональной деятельности в рамках наемного труда [1]. Опосредованность профессионального самоопределения личности содержанием экономического остается в этих исследованиях «за рамками» и, как следствие, не учитывается в достаточной мере в методологии и практике психологического сопровождения студентов вуза. Между тем, психологическое сопровождение экономического самоопределения личности в процессе профессионализации в вузе должно использовать «специфический» диагностический инструментарий, выявляющий содержательные и формально-динамические характеристики экономического самоопределения учащихся, его актуальные результаты и их динамику. Необходима разработка специфических формирующих (развивающих, корректирующих) технологий с учетом специфики контингента студентов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Многие образовательные проблемы, подходы и направления могут быть реализованы с помощью психологического сопровождения, которое реализуется службой практической психологии вуза. Психологическая служба призвана осуществлять развитие и самого образования и всех его субъектов. Педагог и психолог в данной ситуации выступают как проектировщик и организатор развивающих сред, как диагност развития, выстраивающий коммуникации в ситуации развития, как конфликтолог [4].

Сопоставительный анализ современных трактовок психологического сопровождения в вузе позволяет рассматривать его как единство всех субъектов образовательного процесса (полисубъектное взаимодействие) по созданию условий для позитивного развития учащегося на протяжении всего процесса обучения при сохранении максимума его личностной свободы и ответственности [5]. Использование понятия «полисубъектное взаимодействие» в контексте обсуждаемой проблемы обусловлено необходимостью отразить особый уровень взаимодействия между субъектами образования, на котором разворачивается процесс их единого развития в контексте субъект-субъектных отношений.

Эффективность функционирования полисубъекта «студент-педагог-психолог» выступает важным условием эффективности психологического сопровождения образовательного процесса в вузе. Об этом свидетельствуют результаты исследований, посвященных психологическому сопровождению профессионально-личностного развития субъектов образовательного пространства вуза, их деятельности и их взаимодействия, исследований, связывающих проблему оптимизации образовательной системы с необходимостью вовлечения каждого индивида в ее процессы, рассматривающих полисубъектное взаимодействие как ядро полисубъектного управления. Полагается, что при достаточно активном взаимодействии субъектов создаются предпосылки к развитию особых качеств субъектности, которые в свою очередь способствуют появлению полисубъекта [6]. Низкая ориентация педагога на полисубъектное взаимодействие в своей практической деятельности нередко проявляется в его противодействии активности других субъектов образовательного пространства [7] или приводит к отстранению от участия в полисубъектном взаимодействии.

В исследованиях отмечается, что в рамках полисубъектного взаимодействия создаются наиболее благоприятные условия для развития особого типа общности — полисубъекта как целостного динамического психоло-

гического образования, отражающего феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях [8]. То есть, в роли полисубъекта выступает только та общность, которая в деятельности и во взаимоотношениях с другими субъектами ведет себя как единое целое, реализуя основные субъектные функции (целеполагание, проявление группового сознания, ответственности, самоконтроль и саморегуляция деятельности, формирование уровня притязаний, пролонгирование своей деятельности) [6]. При этом создаются условия для совместного творения и успешной реализации более совершенных подходов и психолого-педагогических средств достижения необходимых образовательных результатов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Само понятие психологической поддержки, по мнению В.В. Рубцова, – это полисубъектный процесс, направленный на помощь в становлении и развитии личности [9]. Полисубъектный подход как методологическое основание психологического сопровождения экономического самоопределения личности в процессе ее профессионализации создает наиболее благоприятные условия для актуализации личностного и профессионального потенциалов субъектов образовательного пространства и оптимизации процессов профессионального и экономического самоопределения студентов во взаимосвязи и взаимообусловленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хашченко Т.Г. Психологическое сопровождение экономического самоопределения личности в процессе ее профессионализации в отраслевом вузе // Психология и Психотехника. 2014. № 8. С. 855-862.

2. Казакова Е.И. Системно-ориентированный подход к развитию общеобразовательных школ / Е.И. Казакова // Современная развивающаяся школа. СПб., 1997. с. 39-55.

3. Попова О.С. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования : дис. ... д-ра психол. наук / О.С. Попова. Минск, 2013. 353 с.

4. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д., 2002. 544 с.

5. Суховершина Ю.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза : дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Суховершина. Курск, 2006. 172 с.

6. Обозная Л.А. Оптимизация образовательной системы филиала университета на основе полисубъектного взаимодействия: Монография / Л.А. Обозная. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. С.23.

7. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на примере вузов МВД России): Монография/ В.И. Коваленко. М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2004 300с.

8. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 36–50.

9. Рубцов В.В. Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития / В.В. Рубцов // Вопросы психологии. 2003. - №6. с. 32-39.

Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ, проект 14-06-00249.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF ECONOMIC SELF-DETERMINATION OF THE STUDENT OF THE AGRICULTURAL UNIVERSITY: POLYSUBJECT APPROACH

© 2014

T.V. Kryukova, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair
«Law, Pedagogy and Psychology»

S.V. Boltunova, lecturer of the chair «Law, Pedagogy and Psychology»
Ulyanovsk State Agricultural Academy named after P.A. Stolypin, Ulyanovsk (Russia)

Annotation: The formation of personal economic foundation of subjectivity in the process of professionalization of students in high school is one of important tasks for agricultural education for today. Polysubject approach can be seen as a methodological basis of contemporary practice of psychological support professionalization personality of university students in the unity of the process of their economic self-determination.

Keywords: economic self-determination, agricultural education, professionalization of the person, psychological support, polysubject.

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

© 2014

Ю.А. Кулагина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)

Аннотация: Интенсивный процесс информатизации общества и внедрения информационно-коммуникационных технологий в различные отрасли экономики заставляет каждого человека осваивать знания, умения и способности, необходимые для того, чтобы уметь взаимодействовать в информационном пространстве, «шагать в ногу со временем», быть востребованным на рынке труда. В современных условиях проблема информатизации современного российского общества не потеряла своей актуальности, так как, во-первых, большой процент членов общества обладает низким уровнем информационно-коммуникационной компетентности, во-вторых, отсутствует совершенная методика их подготовки к использованию информационно-коммуникационных технологий и четкая система оценки уровня сформированности заданной компетентности, как результата подготовки. В статье представлена компонентная структура и содержательное наполнение информационно-коммуникационной компетентности, предложены критерии ее оценки.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, структура ИКТ - компетентности, критерии оценки.

В настоящее время одной из наиболее актуальных задач системы образования становится формирование информационно - коммуникационной компетентности (ИКТ - компетентности), так как компетентность интегрирует знания, умения и усвоенные способы деятельности применительно к конкретным условиям в новой ситуации, что требует творческого подхода. Соответствующей средой становится информационное общество, построение которого происходит в России уже не одно десятилетие. При этом формирование информационно-коммуникационной компетентности как обязательной составляющей профессиональной компетентности специалиста становится актуальной проблемой, решение которой имеет большое значение для каждого конкретного человека и для общества в целом.

Проблемы повышения информатизации разных отраслей экономики, формирования информационно-коммуникационной компетентности современного российского общества раскрыты в работах Васильевой Л. Н., Захаровой Л. Н., Зязина Н. Г., Ионовой А. И., Кучерова А. А., Лазаревой О. В., Мостяевой И. В., Пономарева А. И., Сафронова В. А., Скляра М. С., Тихомирова Ю. А., Цай Д. В., Шулькиной С. Г., Ярыгина А. Н., Ярыгиной Н. А., и др.

Несмотря на достаточно большой вклад отечественных и зарубежных авторов в развитие информатизации общества и образования, актуальность проблемы формирования ИКТ-компетентности у современного общества остается по-прежнему актуальной из-за недостаточного уровня изученности ее компонентной структуры и содержательного наполнения. Поэтому основной целью статьи является разработка четкой компонентной структуры, содержательного наполнения ИКТ-компетентности, а также выделение критериев ее оценки.

Современное общество ученых выдвигает множество разнообразных определений понятия «информационно-коммуникационная компетентность», однако в подходах ученых к дефиниции данного феномена нет единства во мнениях. Так, Г. И. Попова определяет информационно-коммуникационную компетентность как совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению профессиональной деятельности с помощью информационных технологий [1].

По мнению Е. Г. Пьяных, информационно-коммуникационная компетентность – это умение работать с информацией (сбор, поиск, передача, анализ); моделирование и проектирование собственной профессиональной деятельности; моделирование и проектирование работы коллектива; умение ориентироваться в организационной среде на базе современных ИКТ; использование в своей

профессиональной деятельности современных средств ИКТ, обеспечивающее увеличение производительности труда [2].

Лебедева М. Б. и Шилова О. Н. [3] определяют информационно-коммуникационную компетентность как способность индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Мельник Е. В. понятие «информационно-коммуникационная компетентность» трактует, как «комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности с использованием средств ИКТ» [4].

В нашем понимании, суть понятия «информационно-коммуникационная компетентность» включают в себя: способность к оказанию консультативной помощи в интерактивном режиме, способность проектировать и оснащать профессиональную среду элементами информационно-коммуникационных технологий, способность к организации профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий, способность осуществлять эффективный процесс коммуникативной деятельности при решении конкретных профессиональных задач с использованием информационно-коммуникационной деятельности, способность к осуществлению постоянного тьюторского сопровождения в профессиональной информационной среде, способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимому для качественного выполнения профессиональных задач; готовность к саморазвитию в сфере информационных и коммуникационных технологий, что является необходимым условием для постоянного повышения квалификации и реализации себя в профессиональной деятельности.

За основу в исследовании взято определение понятия «информационно-коммуникационная компетентность» данное А. В. Полуэктовым, который трактует его как «уверенное владение цифровыми технологиями, инструментами коммуникации и/или сетями для получения доступа к информации, управления ею, ее интеграции и оценки для решения поставленных задач в профессиональной деятельности» [5].

Структура ИКТ - компетентности предполагает выделение ее основополагающих компонентов. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие авторы (И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Ю. Г. Татур и другие) выделяют среди компонентного состава компетентности когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты. Другие авторы (О. Б. Елагина, В. А. Исаев,

Т. В. Саранская, В. А. Сластенин, Е. П. Тонконогая, А. В. Хуторской, Т. И. Шульга и другие) утверждают, что компетентность включает знаниевый компонент, который составляет основу компетенций, умения и навыки, показывающие внешнюю сущность компетенций, а также практический опыт (готовность к осуществлению определенной деятельности). При этом особое место они уделяют такому качеству личности, как способность к рефлексии.

А. Н. Ярыгин, А. В. Богданова в своих работах уточняют структуру информационно-коммуникативной компетентности, выделяя три взаимодополняющих друг друга компонента: когнитивный, операционно-технологический и креативный [6].

Таким образом, на основе проведенного анализа при определении компонентов ИКТ-компетентности были выделены мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивный компоненты.

Рассмотрим более подробно каждый из компонентов ИКТ-компетентности.

Мотивационно-ценностный компонент выражается в наличии у специалиста мотивации для выполнения профессиональной деятельности. Мотивация – это ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности. По существу, нельзя наладить какое бы то ни было эффективное взаимодействие с потребителями услуг без учета особенностей их мотивации. За объективно одинаковыми действиями потребителей вполне могут стоять совершенно различные причины. Иными словами, побудительные источники одного и того же поступка, его мотивация, могут быть абсолютно разными.

Под мотивом понимается «внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности» [7].

Исходя из современных психологических представлений о мотивации, мотивационной сферой личности мы называем совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.

Мотивация профессиональной деятельности формируется в ходе всего процесса подготовки и выражается в постепенном переходе от социальных установок к устойчивому интересу, от интереса к потребности осуществления профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Когнитивно-деятельностный компонент компетентности представляет собой совокупность 6 компетенций в области информационно-коммуникационных технологий:

1. Способность к оказанию консультативной помощи в информационной среде;
2. Способность проектировать и оснащать профессиональную среду элементами информационно-коммуникационных технологий;
3. Способность к организации профессиональной деятельности в информационно-коммуникационной сфере;
4. Способность осуществлять эффективный процесс коммуникативной деятельности в информационно-коммуникационной сфере при решении конкретных профессиональных задач;
5. Способность к осуществлению сотрудничества в профессиональной среде с использованием информационно-коммуникационных технологий;
6. Способность эффективно применять возможности информационно-коммуникационных технологий для обеспечения качества профессиональной деятельности.

Каждая компетенция включает в себя знаниевый компонент и деятельностный компонент. Знаниевый компонент предполагает овладение определенными теоретическими знаниями и умениями в области информационно-коммуникационных технологий, а деятельност-

ный компонент компетенции – овладение практически умениями и навыками осуществления деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий. Компонентный состав каждой компетенции был определен в ходе проведенного анализа должностных обязанностей работников бюджетной сферы с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Совокупность выделенных компетенций образует когнитивно-деятельностный компонент ИКТ-компетентности.

Третий компонент компетентности – это рефлексивный. Рефлексия педагогической деятельности – это «процесс и результат фиксирования субъектом (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого» [8]. Сформированность рефлексии профессиональной деятельности определяется уровнем сформированности способности к самооценке, саморазвитию и самоопределению в информационно-коммуникационной сфере.

Опираясь на компоненты информационно-коммуникационной компетентности, были выделены критерии оценки ее сформированности.

Под критерием оценки понимается «ключевой признак наблюдаемого объекта, на основе которого осуществляется его оценка» [9]. Все выделенные нами критерии разделены на показатели.

Среди критериев оценки сформированности информационно-коммуникационной компетентности нами были выделены следующие:

- мотивация профессиональной деятельности. Мотивация профессиональной деятельности представляет собой совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, интересов, составляющих основу мотивов и тем самым определяет профессиональную направленность личности [10-14], показывая, насколько должна быть высокой мотивация у человека для осуществления им деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий на каждом из уровней сформированности информационно-коммуникационной компетентности;

- совокупность компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий, необходимых для достижения результатов в осуществлении профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий. Данный критерий включает знания теоретических аспектов информационно-коммуникационных технологий, умения применять полученные знания в процессе создания и использования элементов информационно-коммуникационных технологий, а также способности к применению приобретенных знаний;

- рефлексия профессиональной деятельности, предполагающая осознание, оценку человеком своих знаний, умений и результатов деятельности и включающая в себя самосознание, самооценку и самоконтроль.

Каждый критерий оценивается по трем уровням сформированности информационно-коммуникационной компетентности: базовый, продвинутый и профессиональный.

Каждый из трех критериев оценки сформированности информационно-коммуникационной компетентности показывает уровень сформированности отдельного компонента заданной компетентности.

Таким образом, при определении уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента выявляется уровень мотивации к профессиональной деятельности с информационно-коммуникационных технологий, при оценке уровня сформированности когнитивно-деятельностного компонента – уровень сформированности компетенций в области информационно-коммуникационных технологий, при выявлении уровня оценки рефлексивного компонента – уровень рефлексии профессиональной деятельности.

Критерии оценки сформированности ИКТ-компетентности конкретизируем с помощью показателей для каждого уровня (табл. 1.).

Таблица 1 - Критерии и показатели сформированности ИКТ-компетентности

3. Шилова О. Н., Лебедева М. Б. Как помочь учителю освоить современные технологии обучения. Методическое пособие для преподавателей (тьюторов) системы РКЦ-ММЦ проекта ИСО. – М: ИНТУИТ.РУ. 2006. – 132 с.

Компонент ИКТ-компетентности	Критерии	Показатели
Мотивационно-ценностный	Мотивация профессиональной деятельности	Базовый: 1) наличие социальной установки на изучение теоретических аспектов информационно-коммуникационных технологий
		Продвинутый: 1) наличие интереса к информационно-коммуникационным технологиям, 2) наличие интереса к созданию элементов информационно-коммуникационных технологий
Когнитивно-деятельностный	Компетенции в области информационно-коммуникационных технологий	Базовый: 1) знает основные информационно-коммуникационные технологии; 2) умеет выполнять базовые операции с помощью приложений MS Word (создание, форматирование, сохранение, копирование, удаление документа), MS Excel (создание, форматирование электронных таблиц, построение графиков, диаграмм, форматы ячеек); MS Power Point (создание и оформление мультимедийных презентаций, использование их в работе); 3) владеет начальными навыками работы на персональном компьютере (включение/отключение, работа с антивирусными программами, запуск приложений, работа с файловыми данными); 4) владеет навыками работы с локальными и глобальными сетями Интернет (поиск информации; взаимодействие посредством чата, электронной почты (чтение и отправка писем и вложений), форумов; создание электронного почтового ящика).
		Продвинутый: 1) знает технологию работы с компьютерными программами, с электронной почтой, с ресурсами сети Интернет, возможностями дистанционных систем; 2) знает технологию организации и проведения консультативной деятельности посредством телекоммуникационных технологий и видеоконференций; 3) знает методику организации профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий, а также в виртуальной среде; 4) знает психологические и педагогические особенности общения при организации продуктивной работы в виртуальной образовательной среде; 5) умеет работать с базами данных MS Access (создание и редактирование таблиц баз данных, создание запросов к базе данных); 6) умеет осуществлять работу с информационно-справочными системами (например, «КонсультантПлюс», «Гарант», «Электронная регистрация»); 7) Владеет навыками работы с локальными и глобальными сетями Интернет (работа с электронными ресурсами сети Интернет, электронных библиотек, официальных сайтов; налаживание связи с пациентами и коллегами и поддержание ее с ними регулярно и постоянно в режиме on-line и off-line, посредством телемостов, теле- и видеоконференций, телевещания); 8) Владеет навыками автоматизации создания и использования офисных проектов в приложениях MS Word, MS Excel, MS Access
Рефлексивный	Рефлексия профессиональной деятельности	Базовый: 1) умеет формировать социальные установки, интерес и потребности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий; 2) умеет использовать информационные технологии и персональный компьютер в профессиональной деятельности (например, проводить консультирование клиентов в режиме on-line, электронную обработку персональных данных о клиенте, занесение их в базу данных, автоматизированного учета финансовых и материальных ресурсов учреждений); 3) умеет осуществлять проектирование информационных ресурсов сети Интернет (создание и обновление сайта организации, размещение информации на сайте, общие навыки веб-дизайна, язык HTML, статистические и динамические структуры сайтов, понятие хостинга, основы продвижения информационных ресурсов в Интернете, работа со статистикой информационных ресурсов); 4) владеет навыками организации и проведения семинаров, курсов, консультаций с использованием информационно-коммуникационных технологий.
		Продвинутый: 1) способен осуществлять самоконтроль и самооценку знаний и умений в области информационно-коммуникационных технологий, а также использования их в профессиональной сфере; 2) умеет самостоятельно корректировать результаты своей деятельности по результатам самооценки; Профессиональный: 1) способен быстро реагировать на нововведения и своевременно внедрять их в профессиональную деятельность; 2) способен постоянно проводить самооценку профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий

Таким образом, предложенная компонентная структура и содержательное наполнение ИКТ – компетентности, а также критерии и показатели оценки уровня сформированности ИКТ - компетентности будут являться основой для разработки программ социологического исследования среди работников бюджетной сферы, занятых в учреждениях здравоохранения, образования, государственной службы на предмет выявления у них реального уровня сформированности ИКТ-компетентности; представлять интерес для многих специалистов разных отраслей, в том числе социологов, педагогов, руководителей организаций и политиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попова Г. И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей. Автореф. дисс.... к.п.н. Краснодар, 2006. – 23 с.
2. Пьяных Е. Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2007

4. Мельник Е. В. Коммуникативная компетентность как фактор совершенствования профессиональной деятельности педагога. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 1 (10). С. 80-84.

5. Полуэктов А. В. Формирование ИКТ-компетентности студентов специальности «Информатика» // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании [Электронный научный журнал]. — Режим доступа: <http://journal.kuzspa.ru/articles/17/>.

6. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Структура информационно-коммуникативной компетентности как отражение ее деятельностной природы и социального влияния. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1 (12). С. 300-303.

7. Буланова – Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

8. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения: Учеб.-метод. пособие. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224с.

9. Педагогический словарь: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закуровой. – М.: Академия, 2008. – 352с

10. Маслова Н.П., Студенникова Н.К. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе учебно-исследовательской деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 118-125.

11. Платонова Р.И. Теоретические и прикладные основы самостоятельной работы как механизма развития конкурентоспособной личности // Наука и образование. 2008. № 4. С. 108-113.

12. Люсев В.Н. Педагогические технологии интеграции учебной и производственной деятельности // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. 2012. № 2. С. 183-188.

13. Моисеев В.Б. Основные направления развития инновационной деятельности академии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 6 (10). С. 13-14.

14. Нестеренко В.М., Мельник Н.М. Интегральная оценка ценностной ориентации активности субъекта профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 419-423.

Статья подготовлена в рамках гранта РГНФ «Региональный конкурс «Волжские земли в истории культуры России» 2014 – Пензенская область» № 14-13-58003.

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE: THEORETICAL ASPECTS

© 2014

Yu. A. Kulagina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
“Pedagogy and Psychology”
Penza State Technological University, Penza (Russia)

Annotation: The intensive process of society informatization and information-communication technologies introduction in various branches of economy, such as medicine, education, government service and others makes people acquire knowledge, skills and abilities necessary for being able to interact in information space, “to be in the movement” and to be in high demand on the labor market. Under modern circumstances the problem of informatization of the modern Russian society is still urgent. It’s due, firstly, to the low level of information-communication competence of the majority of the society members. Secondly, there are no perfect training techniques for preparing people to information technologies usage and accurate system for assessing the competence level formed as a result of training process. The article presents the component structure and substantive content of the information and communication competence, proposed criteria for its evaluation

Keywords: information and communication competence, structure ICT - competence, evaluation criteria.

УДК 373.31

ВЛИЯНИЕ ЗАДАЧ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА РАЗВИТИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2014

Т.П. Кучер, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика начального и дошкольного образования»
В.Г. Пустовалова, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры
«Теория и методика начального и дошкольного образования»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Казахстан (Петропавловск)

Аннотация: В статье рассматривается решение проблемы развития положительного отношения к учению учащихся начальных классов на уроках математики с применением задач экономического содержания.

Ключевые слова: математика, задачи с экономическим содержанием, экономические термины и понятия, учащиеся начальных классов.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами. «Согласно концепции исследования TIMSS учебные достижения учащихся не ограничиваются предметными знаниями и умениями, видами учебно-познавательной деятельности». В ходе этого исследования получают «информацию о четырёх сторонах личности, связанных с изучением математики – Мотивации, Уверенности в себе, «Стратегии» в изучении предмета, Эмоциональных факторах» [1. с. 169]

Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы в качестве конкретной цели определяет также использование знаний на практике, повышение интереса к творчеству и инновациям, формирование новой мотивации к овладению знаниями и к трудовой деятельности [2]

Одной из главных задач, сформулированных в Концепции развития Республики Казахстан до 2015 года, является воспитание личности с активной гражданской позицией, и формирование потребностей участвовать в экономической жизни республики, усиление экономической подготовки учащихся [3].

Цель «развитие конкурентоспособного человеческого капитала для экономического благополучия страны» поставлена и в государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы

[4].

В связи с этим, одной из важных задач современного образования является развитие экономической грамотности молодёжи. Проблема экономического просвещения молодёжи в качестве самостоятельного направления постоянно находится в поле научных исследований по методике преподавания математики.

Вопросы реализации экономической направленности обучения математике, организации экономического образования школьников на уроках математики рассматривались в диссертационных исследованиях и научно-методических работах П.Г. Апанасова [5], Г.М. Возняка [6], С. Гараева [7], Ла Ло С [8], В.Ф. Любичевой [9], Н.Б. Мельниковой [10], В.М. Монахова [11] и др.

Вопросы положительного отношения к учению рассматривались в работах известных учёных педагогов и психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Р.С. Немов, Б.Ф. Ломов, Д.Б. Эльконин и др.).

Проблема улучшения экономического образования молодёжи существует во многих развитых странах, поэтому накоплен богатый опыт его совершенствования и дальнейшего развития. Коренные изменения экономического характера, происходящие в Республике Казахстан в последнее десятилетие, обусловили потребность общества в экономически грамотном человеке, способном сочетать личные интересы с интересами общества, дело-

вые качества – с нравственными, такими, как честность, порядочность, гражданственность [12].

Для целенаправленного осуществления экономического образования учащихся начальных классов учёными определены задачи обучения, охарактеризованы структура и содержание.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешённых раньше частей общей проблемы. Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы, показывает, что сегодня чрезвычайно важной социальной задачей для молодого поколения является успешное овладение экономическими знаниями, так как умение ориентироваться в происходящих экономических процессах, находится в основе многих современных социально-экономических проблем молодёжи. Однако исследований по выявлению влияния задач с экономическим содержанием на развитие положительного отношения к учению младших школьников на уроках математики не проводились.

А.Б. Нурлыбекова и Ж. Жунисбекова в своей статье «Экономическое воспитание учащихся в начальной школе» отмечают, что «одной из основных задач общеобразовательной школы является обучение и воспитание учащихся экономике, что позволит воспитать цивилизованного гражданина нашей страны, который положительно относится к развитию экономики в нашем независимом государстве Казахстан, добросовестно трудиться. Недостаток экономического образования нередко проявляется в том, что учащиеся небрежно относятся не только к объектам общего пользования, но и к своим вещам. Они не всегда понимают, что даже самая небольшая вещь стоит родителям, школе немалых затрат [13, с. 7]. Для решения этой проблемы эти авторы рекомендуют предложить детям задачи, в которых говорится о средствах, затраченных на покупку предметов, экономии средств семейного бюджета, школы и т.п.

М.М. Фирсова [14] убеждена, что экономическое образование следует начинать ещё в начальных классах школы, так как именно в младшем школьном возрасте закладывается основа будущего формирования личности.

Т.В. Костаева [15] отмечает, что содержание образования в школе меняется с учётом обновления социально-экономических потребностей и условий развития общества. По мнению автора, расширение экономического кругозора, осуществляемое в процессе экономического образования, с одной стороны, обусловлено наличием интереса к экономической сфере жизнедеятельности человека, с другой стороны, стимулирует активизацию и развитие этого интереса, что в конечном итоге способствует формированию потребности в постоянном обновлении и пополнении системы экономических знаний и умений. Она делает вывод о том, что «если раньше экономические проблемы искусственно отодвигались от школьника, и он порою до выпуска из школы оставался в стороне от них, то сегодня жизнь настоятельно требует, чтобы ученик имел развитое экономическое мышление и был готов к жизни в условиях рыночных отношений» [15, с. 46].

К.Ж. Аганина, Э.К. Бактыбаева [16] обосновали необходимость изучения экономических явлений для развития экономической культуры личности, формирования элементарной экономической грамотности уже в начальных классах школы с учётом возрастных особенностей учащихся. Авторы статьи установили, что целью экономического образования учащихся начальных классов должно быть приобретение элементарных навыков поведения в условиях рынка, создание понятийной основы для дальнейшего, более глубокого изучения экономики в старших классах.

И.Б. Бекбоев [17] в своём исследовании выделяет систему базовых экономических понятий начального кур-

са экономик:

1. Потребности, ресурсы, выбор, ограниченность. Начиная с первого класса, дети на доступном им уровне знакомятся с различными видами ресурсов (природными, экономическими, финансовыми и др.) и видами потребностей:

- физиологическими (в пище, воде, сне, воздухе, тепле),
- в безопасности и сохранении здоровья,
- в образовании,
- в общении и уважении,
- в проявлении интересов,
- в самореализации (наивысшими в данной иерархии).

При этом второклассники знакомятся с потребностями, ресурсами и проблемами выбора, существующими в семье; третьеклассники – в школе; четвероклассники рассматривают данные понятия в разрезе своего региона.

Рассматривая проблему ограниченности ресурсов, дети осознают невозможность удовлетворения всех потребностей человека и необходимость выбора при установлении приоритетов и очередности. Развитию экономического мышления детей способствуют математические задачи на оптимизацию с вопросами «Хватит ли?», «Что выгоднее?» и т.п.

2. Труд, профессия. С ними учащийся имеет дело с 1-го класса, постепенно углубляя свое представление. Так, если в 1-м классе ребёнку достаточно назвать профессии, изображённые на картинках, а во 2-3-м классах ему предлагается имитировать действия некоторых профессионалов, то к 4-му классу он уже способен исследовать мир профессий своего родного города (края). Знания о мире труда, разделении труда, экономике ближайшего окружения (школы, города, края) – также важная составляющая данных понятий.

3. Доход, расход, бюджет, собственность, богатство. Эти понятия вводятся, начиная со 2-го класса. При их изучении у детей формируется взгляд на труд людей как основной источник доходов семьи, предприятия, государства, развиваются умения анализировать источники доходов и основные направления расходов. Важно показать детям, каким образом они могут участвовать в увеличении доходов семьи и школьных подразделений и экономить имеющиеся ресурсы. Говоря о собственности, важно акцентировать внимание на таких понятиях, связанных с собственностью, как «моё», «наше», «чужое».

4. Рынок, обмен, торговля (в том числе и межрегиональная – в 4-м классе), товар, услуга. Что такое товар и как он попадает в магазин? Почему цены разные? Что делают предприятия и магазины, чтобы выдержать конкуренцию? Зачем нужна реклама и упаковка? Что такое сфера услуг? И т.д. – вот те вопросы, на которые учащиеся начальных классов школы могут найти ответы в процессе экскурсий, деловых, имитационных и ролевых игр, выполнения творческих заданий.

5. Деньги. Деньги как средство купли - продажи; владение деньгами; процесс обмена «денег» на товар. Изучая понятие деньги, учащиеся узнают о том, зачем нужны деньги, можно ли без них обойтись, все ли потребности можно удовлетворить с помощью денег; учатся пользоваться деньгами, совершать элементарные покупки» [17, с. 97].

Формирование целей статьи (постановка задания). Анализ психолого-педагогической, научной и методической литературы показал, что существует проблема развития положительного отношения к учению на уроках математики учащихся начальных классов через обучение решению задач экономического содержания.

Анализ школьной практики показал, что на уроках математики в начальных классах редко используются задачи экономического содержания, недостаточное внимание отводится развитию положительного отношения

к учению.

О.Н. Жиленкова [18], С.А. Скворцова [19] в своих статьях формулируют вывод, что систематическое решение задач на уроках математики в начальных классах поможет преодолеть разрыв между потребностями жизни и педагогическим процессом.

Н.И. Коршунова, В.С. Плясунов [20] в своём исследовании выявили, что «решение экономических задач вносит разнообразие в урок, помогает активизировать мыслительную деятельность, обогащает социально - нравственный опыт, расширяет представление об окружающем мире и словарный математический и экономический запас, закладывает первоначальные основы экономических знаний и способствует развитию качеств личности, необходимых в условиях рыночной экономики» [20, с. 362]. Они утверждают, что «интеграция экономики и математики даёт положительные результаты, так как при решении задач экономического содержания, учащиеся будут усваивать экономические понятия, а сами задачи и арифметические расчёты при их решении по своему содержанию и логике максимально приближены к условиям реальной действительности, с которой повседневно приходится сталкиваться детям. Кроме того, решение задач с экономическим содержанием расширяет представление об окружающем мире и словарный математический и экономический запас школьников, закладывает зачатки экономических знаний и способствует развитию качеств личности, необходимых будущим предпринимателям» [20, с. 223].

Дети на каждом шагу встречаются с экономической терминологией: на улице, в семье, в школе, в магазине. Так же данная терминология встречается в средствах массовой информации.

Раскрыть для учащихся начальных классов содержательную сторону экономических понятий и отработать вычислительные навыки нам помогли математические задачи. Например:

1. Чтобы испечь батон надо 400 г муки. Сколько тенге будет *экономлено*, если испечь батона из 1 кг муки по цене 80 тг / кг, а цена батона 90 тг/шт.?

2. Фиксикам надо было изготовить 15 деталей за 5 ч, но они, *экономя* время, успевали делать 1 деталь за 15 мин. Сколько деталей сверх нормы сделали фиксика за счёт *экономленного времени*?

3. Братья рассказали Ер-Тостику, что заблудились и потеряли весь скот. От огромного табуна уцелела лишь одна единственная рыжая кобыла и каждый год число лошадей увеличивалось. Теперь в табуне 1000 лошадей. Какова *прибыль* с момента потери скота?

4. У Алдара Косе было 2 монеты. На эти деньги он купил курицу, которую продал за 5 монет. Затем он купил овцу за 3 монеты, которую продал за 10 монет. Сколько монет прибыли получил Алдар Косе?

5. Около дома было посажено 12 саженцев деревьев, из них 3 саженца не прижилось. Сколько саженцев деревьев прижилось? Вычисли *убыток*, если за *покупку* каждого саженца было израсходовано 190 тг?

6. Суточный *спрос* на хлеб на 4 человека составляет 2 булки. Сколько булок хлеба нужно жителям посёлка, в котором проживает 1526 человек?

7. Полевая мышь сказала кроту, что Дюймовочке в день надо только половинку зёрнышка. Сколько зёрнышек, как сосчитал крот, будет *расход зёрен* у крота, если он будет кормить Дюймовочку 1 год?

При решении предложенных задач учащиеся ознакомились с экономическими понятиями: стоимость, цена, расходы, покупка, прибыль, экономия, доход, себестоимость, кредит, спрос, банк, аренда, выручка, заработная плата, накопления, капитал.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Задача формирования положительного отношения младших школьников к учению является одной из при-

оритетных в числе современных задач, стоящих перед системой образования, т.к. именно в этом возрасте учение является ведущим типом деятельности, т.е. определяет все дальнейшее развитие ребенка. Очень важен тот факт, что формирование положительного отношения к учению у младших школьников накладывает определённый отпечаток на весь процесс обучения.

Анализ школьной практики показал, что на уроках математики в начальных классах редко используются задачи экономического содержания, недостаточное внимание отводится развитию положительного отношения к учению учащихся.

Дипломные исследования по проблеме формирования положительного отношения к учебе проводились в течение двух лет в 3-х и 4-х классах на уроках математики с использованием задач экономического содержания. На уроках математики в 4 классе мы использовали экономические термины: стоимость, цена, расходы, покупка, прибыль, экономия, доход, себестоимость, кредит, спрос, банк, аренда, выручка, заработная плата, накопления. Некоторые термины учащиеся трактовали неправильно, либо не понимали совсем. В таких случаях использовался Толковый словарь, в котором экономические термины и понятия трактуются следующим образом:

«*Цена* - денежное выражение стоимости товара. Количество денег, уплачиваемых за единицу товара или услуги» [21, с. 753].

«*Прибыль* - одна из форм стоимости прибавочного продукта, выступающая как разница между продажной ценой товара и затратами на его воспроизводство, источник доходов бюджета, финансирования расширенного воспроизводства и стимулирования работников» [22, с. 354].

«*Стоимость* - 1) цена товара; 2) затраты денежных средств на приобретение товара, на выполнение работ и услуг, на получение благ» [21, с. 529].

«*Расходы* - затраты, возникающие в процессе хозяйственной деятельности, приводящие к уменьшению средств предприятия или увеличению его долговых обязательств. Обычно это затраты, связанные с ресурсным обеспечением производства, приобретением материалов, оборудования, оплатой труда работников, ремонтом оборудования, выплатой процентов по кредитам, арендной платой, уплатой налогов» [22, с. 427].

«*Экономия* - бережливое ведение хозяйства, в основе которого лежит уменьшение издержек, расходов, затрат экономических ресурсов. Экономия достигается снижением потерь, использованием ресурсосберегающих технологий, рачительным ведением хозяйства, правильной организацией труда» [21, с. 220].

«*Доход* - чрезвычайно распространенное, широко применяемое и в то же время крайне многозначное понятие, употребляемое в разнообразных значениях. В широком смысле слова обозначает любой приток денежных средств или получение материальных ценностей, обладающих денежной стоимостью» [23, с. 153].

Для того чтобы проанализировать состояние современной практики использования задач экономического содержания на уроках математики для развития положительного отношения к учению мы провели анкетирование 30 учителей начальных классов. Целью анкетирования учителей было выяснить, действительно ли задачи экономического содержания влияют на развитие положительного отношения к учению у учащихся, как часто применяются задачи экономического содержания в процессе обучения математике учащихся на практике.

Более 50% учителей начальных классов на основной вопрос: Способствует ли решение задач с экономическим содержанием развитию у учащихся положительного отношения к учению? ответили «Нет» или «Сомневаемся».

Педагогический эксперимент проводился в КГУ СШ

№ 7 г. Петропавловска (СКО, Казахстан) в течении двух лет. Участниками эксперимента являлись учащиеся 3-х и 4-х классов. Для выявления уровня положительного отношения к учению учащихся начальных классов в основу была взята методика Н.Л. Белопольской «Отношение ребёнка к обучению в школе».

Сравнительные результаты развития положительного отношения к учению учащихся четвёртых экспериментального и контрольного классов на контрольном этапе эксперимента показали, что уровень положительного отношения учащихся к учению в обоих классах низкий.

Для проведения педагогического эксперимента нами были отобраны, разработаны и апробированы 50 задач с экономическим содержанием, в которых встречалось 15 различных экономических терминов (цена, стоимость, расходы, покупка, прибыль, кредит, экономия, спрос, банк, аренда, выручка, заработная плата, накопления, доход, себестоимость). Предлагаемые задачи вызывали заинтересованность учащихся. После прочтения содержания задачи иногда, возникали вопросы по экономическим терминам, например: «Издатель выпустил 10 тыс. книг. *Себестоимость* одной книги составила 70 тг/шт. На сколько тенге больше *себестоимости* должна быть цена продажи книги, чтобы *выручка* издателя была не меньше 95 тыс. тенге?». Сначала дети сами пытались объяснить тот, или иной термин. После чего мы вместе давали определение данному термину с использованием экономического словаря.

Разработанные задачи с экономическим содержанием способствовали получению адекватного представления о сути экономических явлений, учащиеся без затруднений выносили суждения по экономическим вопросам, обретали опыт в анализе экономических ситуаций и происходящих в жизни общества изменениях. Как показали результаты педагогического эксперимента работы по использованию разработанных задач с экономическим содержанием, у учащихся появился интерес, а значит, и отношение к учению поменялось в лучшую сторону. Это подтвердили и результаты повторного применения методики Н.Л. Белопольской «Отношение ребёнка к обучению в школе». Выяснилось, что использование задач с экономическим содержанием за период экспериментального обучения оказало положительное влияние на отношение четвероклассников к учению. У 36% учащихся уровень положительного отношения к учению повысился.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Наши наблюдения и результаты педагогического эксперимента показали, что уроки математики, в которые были включены задачи экономического содержания, воспитывают у учащихся инициативу, активность и самостоятельность в принятии решений, вырабатывают практические навыки принятия ответственных экономических решений, позволяют проиллюстрировать использование абстрактных понятий школьной математики в экономике, показывают её использование для решения практических задач и способствуют повышению уровня положительного отношения к учению учащихся, так как вызывают интерес у учащихся, приближая их к реальной жизни в принятии на себя экономических ролей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Результаты международного исследования оценки учебных достижений учащихся 4-х и 8-х классов общеобразовательных школ Казахстана (TIMSS-2011). Национальный отчёт. – Астана: НЦОСО, 2013. – 237 с.
2. Выступление Министра образования и науки РК Б.Т. Жумагулова на заседании Правительства РК «О ходе исполнения Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы», г. Астана, 11 сентября 2012 года.

3. Концепция развития образования в Республике Казахстан до 2015 года // Казахстанская правда. - 2004. - 25 февраля.
4. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011 - 2020 годы. - Астана, 2011. - 148 с.
5. Апанасов П.Г. Построение системы упражнений с экономическим содержанием в курсе математики средних учебных заведений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1975. - 27 с.
6. Возняк Г.М. Прикладные задачи в мотивации обучения // Математика в школе. 1990. - № 2. - С. 9 - 11.
7. Гараев С. Формирование умений учащихся решать экономические задачи при обучении алгебре в неполной средней школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Алма - Ата, 1991. - 16 с.
8. Ла Ло С. Экономическое воспитание школьников в процессе обучения решению задач с практическим содержанием: Дис. ... канд. пед. наук. - Саратов, 1975. - 91 с.
9. Любичева В.Ф. Экономическое образование и воспитание в условиях усиления практической направленности обучения математике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985. - 17 с.
10. Мельникова Н.Б. Проблема прикладной экономической ориентации курса алгебры средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 15.01.03. - М., 1980. - 20 с.
11. Монахов В.М. Вопросы экономического образования учащихся при обучении математике // Математика в школе. - 1972. - № 4. - С. 21 - 26.
12. Казахстан на рубеже веков: экономика, право, образование. - Алматы, 2001. - 227 с.
13. Нурлыкбекова А.Б., Жунисбекова Ж. Экономическое воспитание учащихся в начальной школе // Начальная школа Казахстана. - 2011. - № 8. - С. 5 - 7.
14. Фирсова М.М. Урок решения задач с экономическим содержанием // Математика в школе. - 2002. - № 8. - С. 36 - 38.
15. Костаева Т.В. Диагностика готовности школьников к профессионально - личностному самоопределению. – Саратов: ГОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2004. - 136 с.
16. Аганина К.Ж., Бактыбаева Э.К. Экономическое образование в начальной школе // Начальная школа Казахстана. - 2006. - №10. - С. 39 - 41.
17. Бекбоев И.Б. Задачи с практическим содержанием как средство раскрытия содержательно прикладного значения математики в восьмилетней школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Фрунзе, 1967. - 156 с.
18. Жиленкова О.Н. Урок математики с элементами экономики // Начальная школа. - 2010. - №6. - С. 46 - 49.
19. Скворцова С.А. Методическая система обучения младших школьников решению сюжетных математических задач // Вектор науки ТГУ. - No2. - 2011. - с. 177-181
20. Коршунова Н.И., Плясунов В.С. Математика в экономике. - М.: Вита - Пресс, 1996. - 368 с.
21. Коноплицкий В., Филина А. Это - бизнес. Толковый словарь экономических терминов. - М.: Альтерпресс, 1996. - 776 с.
22. Кусаинов А.М. Толковый словарь терминов. Экономика. – Астана : Фолиант, 2010. - 224 с.
23. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 5-е изд., перераб. и доп. - М.: ИНФРА - М, 2007. - 495 с.

THE IMPACT OF THE ECONOMIC SUBSTANCE OF THE TASKS IN MATH CLASS ON THE DEVELOPMENT OF POSITIVE ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

© 2014

T.P. Kucher, Ph.D., Associate Professor the department
"Theory and Methods of primary and pre-school education"

V.G. Pustovalova, M.Ed., Senior Lecturer the department
"Theory and Methods of primary and pre-school education"

North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: This paper deals with the problems of development of positive attitudes towards the teaching of primary school students in math class with application tasks of economic content.

Keywords: mathematics, the problem with economic content, economic terms and concepts, primary school pupils.

УДК 377

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ССУЗА И ВУЗА, КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

П.В. Лизунов, аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального
обучения и предметных методик

Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема преемственности между высшим и средним профессиональным образованием. В статье проанализированы понятия преемственность, непрерывное профессиональное образование, сетевое взаимодействие. Так же рассмотрена проблема создания преемственных образовательных программ ссузов и вузов.

Ключевые слова: преемственность, профессиональное образование, непрерывное профессиональное образование, сетевое взаимодействие, ссуз, вуз.

Сущность преемственности в профессиональном образовании заключается в установлении связи между прошлым, настоящим и будущим в процессе непрерывного получения, расширения, углубления и развития знаний и умений на более высокой научно-практической основе.

В последнее время все больше ученых и практиков образования приходят к мнению, что обеспечение преемственности позволяет придать динамичный, перспективный характер всему образовательному процессу.

Проблема преемственности в обучении не является новой для современной педагогической науки, так как отдельные вопросы обеспечения искомого качества в обучении и воспитании рассматривались многими педагогами прошлого. Преемственность исследовали философы и педагоги древнего Рима, Средневековья.

Проблема преемственности в профессиональном образовании актуальна и на современном этапе развития общества, так как на наш взгляд реализация концепции непрерывного образования невозможна без разработки преемственных образовательных программ, без сетевого взаимодействия в рамках «ссуз-вуз». Важной составной частью непрерывного образования является обеспечение иерархически преемственной цепочки взаимосвязанных, но автономных подсистем; средних школ, техникумов, колледжей и вузов.

Преемственность образовательных программ означает, что образовательные стандарты СПО и ВПО должны быть согласованы между собой. Это значит, что студент, получивший определенный уровень профессионального образования, продолжает свое обучение по программам следующего уровня в сокращенные сроки. Среднее профессиональное образование в соответствии с Международной стандартной классификацией образования приравнивается к практико-ориентированному высшему образованию. Относительно низкая стоимость и краткие сроки обучения по программам СПО в сравнении с ВПО делают его получение более экономичным и позволяют обеспечивать необходимыми специалистами различный профиля [2].

Выпускники средних специальных учебных заведений в большей степени ориентированы на практическую производственную деятельность. Некоторые из них сразу продолжают непрерывное профессиональное

образование, поступая в высшие учебные заведения. Во время обучения в вузе у выпускников среднего профессионального образования за счет повторения отдельных тем, разделов и целых дисциплин не реализуется, а иногда и теряется на младших курсах вуза, сформированная в техникуме профессиональная направленность. Изучение одного и того же учебного материала в системе ссуза и вуза увеличивает общую продолжительность подготовки специалистов и снижает учебную мотивацию. Выпускник ссуза может потерять интерес к учебе и разочароваться в системе профессионального образования в целом. Преемственность образовательных программ позволяет решить эту остро стоящую проблему. Термин «преемственность в подготовке специалистов» появился в конце XX в. и напрямую связан с термином «непрерывность образования», он вообрал в себя различные аспекты давно известной, но приобретавшей все большую остроту проблемы, которую можно сформулировать как несостоятельность идеи «однократного образования» – образования «однажды и на всю жизнь».

Непрерывное образование — это комплекс государственных, частных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех звеньев среднего и высшего профессионального образования, переподготовку и повышение квалификации каждого человека с учетом настоящих и перспективных общественных и экономических потребностей и личных образовательных целей и возможностей.

Система непрерывного профессионального образования характеризуется несколькими ключевыми понятиями, такими как преемственность, прогностичность, гибкость и динамичность. Мы, исходя из целей нашей работы, основное внимание уделим понятию преемственности.

Формирование современной системы непрерывного образования на основе преемственности подготовки специалистов – сложный и длительный процесс, требующий решения множества задач различного характера. Данная система имеет различные уровни организации: от средних профессиональных учреждений до высших учебных заведений. На всех этих уровнях создаются предпосылки перехода от «конечного» к непрерывному образованию на преемственной основе: от среднегопро-

фессионального до высшего образования [1, с. 43].

Базисным основанием теории непрерывного профессионального образования является принцип преемственности непрерывного образования, суть которого выражается в переходе из поколения в поколение по винтовой системе накопленного человеком социального опыта. Но при этом смена новых поколений техники значительно опережает темпы смены новых поколений работников, в связи с чем человеку приходится учиться практически всю жизнь. Наиболее перспективным в России является интеграция учреждений среднего профессионального и высшего профессионального образования и учреждений среднего профессионального образования и центров профессиональной подготовки.

Модернизация профессионального образования привело к появлению такого явления, как сетевое взаимодействие профессиональных образовательных учреждений. Сетевое взаимодействие представляет собой совместную деятельность профессиональных образовательных учреждений различного уровня, обеспечивающую студентам возможность освоить образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений.

Сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать и апробировать инновационные модели содержания образования и управления системой образования в соответствии с требованиями современного общества; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов профессиональными учебными заведениями.

Интеграция образовательных программ высшего звена со средним должна развиваться активнее, тем более что спрос на этот вид деятельности учебных заведений есть и постепенно растет. В условиях постоянно меняющейся социальной и политической ситуации в стране, предпочтений работодателей молодой специалист как среднего, так и высшего звена должен чувствовать себя уверенно. И в этом ему могут помочь учреждения профессионального образования разных уровней, где ему дадут качественное конкурентоспособное образование. Ведь только в непрерывности любых процессов может осуществляться преемственность, как залог сохранения традиций и ценностей во всех смыслах.

При создании программ преемственного непрерывного профессионального обучения, необходимо учитывать индивидуальные возможности, способности и потребности личности студентов. В программах преемственной профессиональной подготовки эти проблемы обязательно должны быть учтены. Формирование потребности в непрерывном самосовершенствовании студентов, как в личностном, так и в профессиональном плане – задача сложная, требующая глубокого анализа и четкого понимания механизмов ее осуществления в педагогической практике.

При разработке программ преемственной профессиональной подготовки, необходимо учитывать, что часть преподавателей будет работать и в СПО и в вузе, другая часть – лишь в вузе, третья – только в СПО. При этом общее число преподавателей неизбежно сократится, что приведет к конкуренции между ними и, как следствие, повысится компетентность каждого преподавателя. При этом вполне возможна повышенная напряженность и конфликтность в коллективе.

Основными положениями для разработки системы непрерывного преемственного профессионального образования могут быть следующие:

- системный подход к организации профессионального обучения на основе перестройки содержания и оптимизации методов обучения путем интеграции подсистем профессионального образования в органически целостную, оптимально действующую и динамично развивающуюся систему;
- приоритет личности в выборе и построении своей

индивидуальной образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда, как на государственном уровне, так и на уровне региона или муниципалитета;

- перестройка компонентов интегрируемых подсистем в профессиональном образовании, а именно целей и задач, содержания, средств и методов обучения; деятельности педагогов;

- ориентация на непрерывное целостное развитие студентов как активных субъектов образования и социального воздействия.

На сегодняшний день среднее профессиональное образование в России нуждается в изменении своего статуса и путем интегрирования его в структуру высшего профессионального образования, а этот процесс невозможен без разработки преемственных образовательных программ. После подобного взаимодействия образовательных программ это модернизированное среднее профессиональное образование, реализуемое вузами и ссузами, можно было бы рассматривать как первую ступень подготовки (бакалавриат) по специальности, а ускоренные программы высшего профессионального образования на его основе – как магистерские программы по специальности. Это вполне соответствовало бы двум основным уровням массового профессионального образования, предусматриваемым Болонской декларацией. Фактически аналогичная структура сопряжения среднего и высшего профессионального образования реализуется вузами Германии [3].

Проанализировав Закон Республики Беларусь «Об образовании» от 9 ноября 2009 г. [5] мы выяснили, что в Белоруссии важнейшим направлением развития профессиональных учебных заведений является укрепление многофункциональности. Для обеспечения преемственности среднего специального и профессионально-технического образования с высшим и повышения их популярности среди молодежи предполагается создание колледжей, выпускники которых будут иметь право продолжить обучение в вузе соответствующего профиля по сокращенной программе. В целом в Белоруссии предполагается дальнейшая интеграция школьного, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, которая будет способствовать объединению учебных заведений разных уровней в систему непрерывного образования, доступную населению различных возрастов и социальных групп, повышению оперативности и мобильности профессиональной переподготовки. Во многих развивающихся странах, таких как Мексика, Аргентина, Бразилия, в последние десятилетия принимаются прогрессивные законы о профессиональном образовании. Они первые среди развивающихся стран встали на путь образовательной интеграции, создания эффективных систем образования. В XX веке внимание в этих странах в основном уделялось высшему образованию, но в последнее десятилетие основное финансирование идет на среднее профессиональное образование, и на создание системы непрерывного преемственного образования. Так как без развитого среднего профессионального образования невозможен экономический рост страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батаршев, А.В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе / А.В. Батаршев. - СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996. - 90 с.
2. Международная стандартная классификация образования [Электронный ресурс] <http://www.ifap.ru/pr/2012/n120123a.pdf>
3. Сенашенко, В.С. Европейское образование на пути к объединению. Как сопоставить квалификации? / В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач // Платное образование. - 2003. - N 3(5). - С.14-17.
4. Читаева, Ю.А. Формирование ключевых компе-

тенций учащихся на основе национальных стандартов профессионального образования (Европейский союз и Россия) / Ю.А. Читаева // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - М., 2009. - 285 с.

5. Закон Республики Беларусь «Об образовании» от 9 ноября 2009 г. № 51-З (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2009 г., № 276) [Электронный ресурс] http://www.pravo.by/main.aspx?gu_id=3871&p0=v19101202&p2={NRPA}

CONTINUITY AND UNIVERSITY SSUZ AS A FORM OF INTEGRATION OF EDUCATION

© 2014

P. V. Lizunov, postgraduate student training teachers of vocational training and substantive procedures
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Annotation: In this paper the problem of continuity between the higher and secondary vocational education. The paper analyzes the notion of continuity, continuing professional education, networking. Just consider the problem of creating successive educational programs, colleges and universities.

Keywords: continuity, professional education, continuing professional education, networking, ssuz, university.

УДК 377.44

ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ ИЗДАТЕЛЬСКИХ СИСТЕМ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕСС-ЦЕНТРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© 2014

Е.В. Ликсина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)

Аннотация: Появление компьютерных настольных издательских систем способствовало их активному внедрению в работу пресс-центра образовательного учреждения. Поэтому назрела острая необходимость разработки учебно-методического обеспечения курса «Издательское дело», знакомящего студентов с современным издательским бизнесом, который сегодня немыслим без современных компьютерных технологий.

Ключевые слова: издательские системы, пресс-центр, технология обработки текстовой информации, образовательные учреждения.

Стремительное распространение компьютеров и информационных технологий во все сферы нашей жизни ставит перед образованием новую задачу – не только научить пользоваться современным компьютером, но и сформировать представление о возможностях использования компьютера в реальной жизни и в их будущей профессиональной деятельности.

Использование программ обработки текстовой информации является в настоящее время одним из наиболее распространенных применений компьютера. Возможности данного вида программ обработки становятся все шире, превращая техническую работу по подготовке печатных материалов в поистине захватывающий творческий процесс. Кроме того, текст в электронной форме гораздо удобнее обрабатывать: редактировать, хранить, пересылать и копировать.

Настольные компьютерные издательские системы приобрели широкую популярность в различных сферах производства, бизнеса, науки, культуры и образования. Издательское дело становится актуальным практически для любой организации. Выпуск информационных бюллетеней, рекламных проспектов, собственных малотиражных газет и даже книг теперь становится необходимым атрибутом информационного обеспечения современных учреждений. Пожалуй, из всех новых информационных технологий, компьютерное издательство является наиболее массовой и практически легко внедряемой.

Неотъемлемой частью жизни многих образовательных учреждений является работа пресс-центра, продукция издательства, вызывающая у общественности необыкновенный интерес. Это, в первую очередь, газета, издаваемая силами обучающихся при поддержке преподавателей на базе медиацентра учреждения.

Немногие образовательные учреждения в настоящее время могут предоставить своим студентам возможности полного овладения современными компьютерными технологиями в рамках курса информатики. Тема «Издательские системы» не входит в курс информатики. Хотя ведение издательских работ требует определенных знаний и умений в этой области. Небольшое количество часов, отведенное на изучение темы «Технология

обработки текстовой информации», – это проблема хорошо известная преподавателю информатики.

Большая российская энциклопедия дает следующее определение понятиям пресс-бюро и пресс-центр:

служба информации, организуемая на период работы съездов, конгрессов, спортивных состязаний и т.д. для содействия журналистам, освещающим данные события. Организует пресс-конференции, выпускает пресс-релизы и т.п.;

постоянно действующие органы информации при редакциях крупных газет, агентствах печати, телеграфных агентствах и др. [1].

В то же время Толковый словарь русского языка содержит такую трактовку слова «пресс-служба» - «отдел сбора и обработки информации по материалам печати» [1].

Таким образом, в первом определении основной акцент смещен на содействие журналистам, то есть на целенаправленную работу по доведению какой-либо информации до средств массовой информации. Тогда как во втором – на сбор и анализ уже состоявшихся выступлений в СМИ по тому или иному поводу.

На мой взгляд, определения Толкового словаря русского языка и Большой российской энциклопедии отражают разные точки одной и той же сущности. Заложенные в них идеи не противоречат друг другу, а лишь демонстрируют возможность выполнения данными структурными подразделениями целого набора разнообразных функций.

Полифункциональность пресс-служб, зависимость целевых направлений их деятельности от многих факторов, например, таких, как размер и структура самого образовательного учреждения, специфика региона, в котором оно работает, позволяет говорить о том, что вряд ли возможно составить идеальную модель пресс-службы и оптимальный перечень конкретных ее задач.

В своей работе «Энциклопедия PR от поколения Р-Next» А.В. Бекетов и Д.И. Игнатьев констатируют, что «характер функций пресс-службы, ее штатное расписание и бюджет по ее содержанию, а также, в незначительной степени, и эффективность ее работы» большей частью зависят от того, какой подход к ее построению будет выбран. На основании исследования деятельности пресс-служб

различных организаций авторы выявили три таких подхода, каждый которых определяет место пресс-центра в общей структуре образовательного учреждения, ее роль в управлении жизнью организации и степень самостоятельности в осуществлении своей информационной деятельности [2].

В рамках первого подхода, пресс-служба рассматривается как один из ключевых механизмов управления деятельностью учреждения и ее развития. В этом случае пресс-служба выступает «системообразующим элементом», напрямую подчиняется руководству и имеет широкие полномочия по использованию ресурсов организации.

При использовании второго подхода, пресс-службе отводится роль «промежуточного звена» между учреждением и внешними субъектами информационной деятельности. Задачи службы при этом ограничиваются сформулированным руководством перечнем и, как правило, ограничиваются мониторингом средств массовой информации, проведением мероприятий и взаимодействием со СМИ.

Третий подход предполагает использование инструментов аутсорсинга, то есть поручения выполнения ряда функций сторонним организациям. Необходимость в собственной пресс-службе в этом случае отпадает или основной целью ее деятельности становится координация работ подрядчиков.

В рамках каждого из представленных подходов, авторы работы предлагают и свою логику построения организационной структуры пресс-центра.

Цели деятельности пресс-центра в образовательном учреждении:

- пропаганда и содействие реализации миссии и целей образовательного учреждения, принципов корпоративной культуры;
- содействие повышению эффективности образовательной, научной и коммуникационной деятельности образовательного учреждения.

Основные задачи и направления деятельности:

- укрепление положительного имиджа учреждения;
- подготовка новостной, аналитической и художественно-публицистической информации об учреждении для последующей публикации в газетах, на электронном портале;
- подготовка информационно-публицистических материалов о различных сторонах деятельности учреждения для последующей публикации во внешних СМИ;
- содействие развитию корпоративной культуры и организации внутренних коммуникаций через выпуск печатного издания;
- содействие в издании студенческих газет образовательного учреждения, в информационном наполнении сайта [3, с. 324].

К функциям Пресс-центра следует также отнести содействие созданию атмосферы доверия и доброжелательности со стороны обществу к деятельности образовательного учреждения через подготовку новостной, аналитической и художественно-публицистической информации для последующей публикации в газетах, во внешних СМИ, а также на сайте и других электронных СМИ.

Для освещения деятельности во внешней среде ведётся планомерная работа по размещению информационно-публицистических материалов о различных сторонах деятельности учреждения, его представителях, достижениях в образовательной, научной, производственной и творческой сферах, для последующей публикации в печатных средствах массовой информации и информационных агентствах.

Журналист создает произведение, качественный уровень которого оценивают редактор, редколлегия. Но свой путь к читателю, телезрителю, радиослушателю рукопись (итог напряженной творческой работы) начинает с помощью техники, по технологическим це-

почкам. Развитие ИТК значительно облегчило выпуск газеты, породило новый вид связи с потребителями информации и расширения информационного пространства – сайт.

Однако стремительный рост технического прогресса в издательской деятельности требует формирования навыков работы в современных издательских системах [4, 5, 6]. Наблюдение деятельности студенческих пресс-центров позволяет выявить общую проблему: низкий уровень владения издательскими программами (как правило, это Publisher, реже Corel), а, следовательно, низкое качество издания, что в свою очередь влияет на количество читательской аудитории.

С целью изучения необходимости владения работой с издательской системой у студентов в пресс-центре была разработана анкета, которая включала ряд вопросов. Вопросы были разбиты на 2 блока. 1 блок составляли вопросы, касающиеся желания или возможности работать в студенческом пресс-центре, наличии или отсутствия способностей для реализации себя в какой-либо роли в отделе пресс-центра. Во втором блоке были представлены вопросы о необходимости овладения специальными навыками: набора, макетирования, печати издания, обработке фотографий.

Студентам необходимо было предоставить информацию о себе, специальности, на которой они учатся, оценить необходимость пресс-центра в образовательном учреждении высшего профессионального образования и своего участия в его работе. Кроме того, студентам приходилось оценивать свою компетентность в плане владения информационными технологиями, обеспечивающими издательскую деятельность.

В анкете были предложены следующие вопросы:

1. Нужна ли в образовательном учреждении студенческая газета?
2. Хотели бы Вы работать в студенческом пресс-центре?
3. Если «Да», то в каком качестве (корреспондента, корректора, редактора, наборщика, дизайнера, фотографа, свой вариант)?
4. Есть ли у Вас опыт работы в пресс-центре
5. Назовите программу(-ы), в которых делают газеты.
6. Навыками работы в какой издательской системе вы обладаете?
7. Хотели бы Вы научиться работать в какой либо издательской программе?

В ходе обработки результатов анкетирования были получены следующие данные: 100% респондентов ответили утвердительно на первый вопрос; из общего числа опрошенных лишь 27 человек (10,8%) выразили желание работать в студенческом пресс-центре.

Из них видят себя в роли корреспондента 7 человек, редактора – 2 человека, дизайнера – 10 опрошенных. Фотографом могли бы быть 8 человек. Должности наборщика и корректора остались «вакантными». У 13 опрошенных был опыт работы в школьном пресс-центре.

На вопрос о программах, в которых делают газеты и публикации, лишь 5,2% опрошенных смогли назвать простейшие программы, формирующие макет печатного издания. 4,4 % респондентов ответили утвердительно на вопросы об издательских системах, в которых им приходилось работать, назвав программу Publisher.

На вопрос о том, хотели бы респонденты освоить технологию создания печатной публикации в какой-либо издательской системе, 8 % участников опроса ответили утвердительно.

Таким образом, результаты анкетирования дают возможность сделать вывод о необходимости выпуска студенческого печатного издания, а также о желании участвовать в его деятельности. Однако была выявлена потребность в организации деятельности по формированию навыков работы в современных издательских системах. Следовательно существует необходимость разработки учебно-методического комплекса осво-

ения современной издательской системы, например, «QuarkXPress» в курсе информатики.

Изучение курса информатики в вузе должно преследовать две цели: общеобразовательную и прикладную. Общеобразовательная цель заключается в освоении студентами фундаментальных понятий современной информатики, формировании у них навыков алгоритмического мышления, понимания компьютера как современного средства обработки информации. Прикладная – в получении практических навыков работы с компьютером и современными информационными технологиями.

Практическая же часть курса направлена на освоение обучающимися навыков использования средств информационных технологий, являющееся значимым не только для формирования функциональной грамотности, социализации молодежи, последующей деятельности выпускников, но и для повышения эффективности освоения других учебных предметов. В связи с этим, а также для повышения мотивации, эффективности всего учебного процесса, последовательность изучения и структуризация материала построены таким образом, чтобы как можно раньше начать применение возможно более широкого спектра информационных технологий для решения значимых для студентов задач.

Часть учебного времени в курсе информатики отводится на изучение раздела «Технология изучения текстовой информации». Обязательным минимумом содержания образования по информатике определяется следующий объем и содержание учебного материала по данному разделу: Понятие текста и его обработки. Текстовый редактор: назначение и основные возможности. Редактирование и форматирование текста. Работа с таблицами. Внедрение объектов из других приложений. Гипертекст.

Анализ нормативных документов, определяющих структуру и содержание курса информатики, показывает, что количество часов отводимых на изучение раздела «Технология обработки текстовой информации» невелико. Недостаточно, на наш взгляд, внимания уделяется изучению этого раздела на первом курсе, в период проявления интереса к будущей профессиональной деятельности.

Следует обратить внимание на то, что изучение издательских систем в рамках основного курса не предусмотрено, что отрицательно сказывается как на профессиональных навыках студентов, работающих в пресс-центре, так и студентов, чья будущая профессиональная деятельность будет связана с компьютерными технологиями.

В курсе информатики решены задачи освоения навыков набора, редактирования и форматирования текста. Кроме того, внимание уделяется работе с таблицами, списками, формулами. Но очень часто остаются нерассмотренными вопросы работы с многостраничными документами сложной структуры.

Безусловно, полезными для овладения навыками издательского дела являются вопросы, связанные с изучением основных параметров шрифта, оформлением страницы документа (ориентация, колонтитулы, автома-

тическая нумерация, создание сносков и т.д.). Заметим, что изучение основных характеристик шрифта относится к углубленному курсу информатики и реализуется не во всех образовательных учреждениях.

Среди требований к знаниям и умениям студентов по данному разделу программы не выделяются знания, связанные с особенностями издательской деятельности, ее основными понятиями. Профессиональная работа в сфере издательского дела предполагает умения работать с текстовыми и графическими блоками, совместно размещать их на странице, правильно располагать на странице фрагменты разнотипных объектов, редактировать рисунки в блоках, создавать и редактировать макеты страниц, работать с колонками в документе, верстать любой вид издательской продукции.

Частично данные вопросы пытаются решаться в ряде образовательных учреждений за счет элективных и факультативных курсов. Образовательное учреждение выделяет часы из своего компонента на организацию таких курсов. Это позволяет решить вопросы времени, отводимого на изучение темы «Технология обработки текстовой информации», ввести дополнительный теоретический и практический материал, связанный с изучением основ издательской деятельности и навыками работы с настольными издательскими системами.

К сожалению, данное явление носит ситуативный и нецентрализованный характер. Программы курсов, тематическое и поурочное планирование занятий разрабатывается и апробируется преподавателями информатики самостоятельно. Курсы не имеют соответствующей методической и программной поддержки.

Поэтому назрела острая необходимость разработки курса «Издательское дело», знакомящего студентов с современным издательским бизнесом, который сегодня немислим без компьютерных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шкаев А.В. Настольные издательские системы: Справочник. – М.: Радио и связь, 2012. – 288 с.
2. Джон Пикок. Издательское дело. Книга от замысла до упаковки. – М.: ЭКОМ, 2000. – 248 с.
3. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высш. учеб. Заведений /Е.С. Полат и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
4. Бочкарёва Ю.Г., Цыганов В.В., Чижухина Н.И. Системный подход к управлению информационным воздействием // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 183-192.
5. Коновалова Е.Ю. Методика обучения слушателей презентации различной информации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 8. С. 186-189.
6. Ярыгина Н.А. Особенности информационного обеспечения для эффективного управления вузом // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 221-227.

PROBLEM OF USE OF PUBLISHING SYSTEMS IN WORK OF THE MODERN PRESS CENTRE IN EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2014

E.V. Liksina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
“Pedagogics and psychology”

Penza state technological university, Penza (Russia)

Annotation: Emergence of computer desktop publishing systems promoted their active introduction in work of the press center of educational institution. Therefore the urgent need of development of educational and methodical providing the course “Publishing” acquainting students with modern publishing business which is inconceivable without modern computer technologies today ripened.

Keywords: publishing systems, press center, technology of processing of text information, educational institutions.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИЙ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

© 2014

Х.А. Мамедова, докторант кафедры педагогики
Азербайджанский институт учителей, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В современной системе образования, в частности, в общеобразовательных школах актуальным является постоянное обновление методов и технологий обучения. Среди них особое место занимают новейшие информационные системы и технологии, основанные на применении ИКТ. Важно применять эти средства для повышения эффективности проводимых занятий. При этом не следует забывать о преемственности в применении как новейших технологий и методик, так и традиционных. Все это следует умело совмещать друг с другом.

Ключевые слова: образование, инновации, процесс обучения, технологии обучения, традиционная практика.

Сегодня как в государственной политике, так и общественном мнении одним из наиболее актуальных вопросов является удовлетворение изменяющихся потребностей общества в сфере образования, подготовки кадров и воспитательной работы.

XXI век во всех областях нашей жизни, деятельности характеризуется проявлением новшеств и новаторских позиций. Экономические отношения, общественное мнение, культурные и нравственные ценности и социальные потребности обогащаются новым содержанием, последние достижения научно-технического прогресса реализуются через возможности синергетики и интеграции.

Естественно, что все это делает необходимым строить образование, обучение и воспитание в соответствии со все обновляющимся содержанием и требованиями нового времени. Известно, что в системе образования проведено достаточно работы по реформе многих направлений данного социального института. Все это реализуется через эффективное применение ИКТ, многочисленных инноваций. Следует отметить, что происходящие изменения не происходят спонтанно, а регулируются через государственное управление, через постановления и распоряжения Президента Республики, утвержденные программы и проекты.

В имеющихся многочисленных государственных документах инновациям в системе образования придается исключительное значение. Президент Азербайджанской Республики И.Алиев в ряде документов, в том числе «Национальная стратегия по развитию науки в Азербайджанской Республике в 2009-2015 годы», «Государственная программа по реализации Национальной стратегии по развитию науки в Азербайджанской Республике в 2009-2015 годы», а также «Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике» определяет такую ведущую сторону в реализации указанных документов, как инновационный подход в регулировании социальных процессов, использование инноваций.

В настоящее время на каждой ступени образования, так же, как и на других уровнях, применяются соответствующие инновации. Определим вкратце понятие инновации.

Термин «инновация» на латинском языке означает «novatio», или изменение, улучшение. Начиная с XIX столетия, термин «инновация» стал использоваться в научной литературе. Известно, что возможности инноваций достаточно широки и могут быть применены во всех сферах социальной жизни. Новшество, обладающее высокой эффективностью, является продуктом интеллектуального развития человека, а последнее проявление открытия называется инновацией. Использование этих результатов в последующем является как раз применением инноваций. Подход на основе креативного мышления к решению многих вопросов выводит на первый план его инновативную сущность.

Таким образом, с появлением на свет инноваций создается возможность для следующего этапа прогрессивного развития, достижения еще более высокого уровня

обновления и развития.

Одним из государственных документов, давших широкий простор инновационной деятельности, является Указ, подписанный Президентом Г.Алиевым в 2003 году: «Национальная стратегия (2003-2012 годы) по информационно-коммуникационным технологиям во имя развития Азербайджанской Республики». Этим документом были определены стратегические задачи по применению ИКТ в прикладных областях общественного развития Азербайджана. Главной целью при подготовке государственной программы, озаглавленной «Национальная Стратегия по развитию образования в Азербайджане в 2011-2012 годы» было создание широких условий для совершенствования современной инновативной системы образования.

Следует отметить, что в настоящее время все реформы, проводимые в Азербайджане, носят инновативный характер. В этом отношении область образования не составляет исключения. Использование новых учебных планов, учебных технологий, ИКТ, новой системы оценки, возможностей электронной системы управления образованием, и т.д. создают широкие возможности для применения инновативных данных.

Мы присоединяемся к такому мнению, что инновации вносят новшества в образовательную практику, способствуют совершенствованию, обновлению образования в целом. По своей сущности и содержанию инновация ставит во главу угла современный стиль мышления и технологические возможности, средства, на первый план выходит критерий педагогического мастерства, что обеспечивает творческий поиск каждым участником процесса нового, порождает передовую педагогическую практику, определяет ее последствия.

Можно присмотреться и к другой особенности, связанной с тем, как стремительное развитие техники способствует росту инновативного отношения к самим инновациям тоже. Говоря образно, сегодняшняя инновация завтра уже может устареть. Именно поэтому проблема использования инноваций в образовании должна просматриваться довольно динамически, поскольку инновативный подход также должен время от времени обновляться. Опыт показывает, что в общеобразовательных школах все парадигмы образовательной сферы наполняются инновативным содержанием, становятся более современными. В качестве примера можно отметить то, что содержание образования стало полностью современным, оно строится в соответствии с требованиями науки и техники, креативного мышления на основе социально-экономических отношений, что активизируется обучение в образовании; применяются интерактивные методы, при этом формируется новая логика и творческое мышление у тех, кто обучается на основе соответствующих учебных методов и технологий.

Как видно, использование инноваций в области образования исходит из требований инновационного общества. В информационном обществе, в котором мы живем, возникает необходимость формирования нового человека, обладающего богатым набором возможностей, на основе которых он сможет эффективно восполь-

зоваться благами современности. Эта проблема также решается с помощью образования. В целом инновационное образование, посредством которого будет также осуществляться подготовка учительских кадров, обновляется и модернизируется. Именно поэтому в первую очередь при подготовке учителей необходимо обучаемым прививать навыки по использованию инновативных методов, обучать знаниям по содержанию и характеру инноваций. Известно, что люди, которые являются носителями инноваций, формируются в инновационной среде обучения.

Как известно, будущее государства, его народа определяют не только имеющиеся богатые природные ресурсы, но и научно-культурные и интеллектуальные способности людей, что определяется человеческим капиталом. «Независимый Азербайджан, как равноправный субъект глобализующегося мира, определяет свое развитие в мире не просто на основе равных дивидендов при использовании природных ресурсов, но и преобразования существующих ресурсов на приоритетные в отношении человеческого фактора» [1, с.77].

Педагогическое образование, т.е. подготовка педагогических кадров, по-нашему мнению, может более активно участвовать в процессе обновлений, причем делать это непрерывно, с учетом потребностей инновационного развития. Разумеется, для этого исключительно важно создавать условия для широкого инновационного обучения.

Следовательно, для эффективного использования инноваций необходимы соответствующие условия, в том числе обеспечение соответствующим учебным оборудованием, а учителя – необходимыми инновационными знаниями. При отсутствии соответствующих условий для занятий применение инноваций, их использование практически становится невозможным. В этом плане снабжение имеет существенное значение. Что же касается подготовки обучающего и его педагогического мастерства, то указанные выше два условия будут способствовать достижению необходимых результатов.

Использование инноваций в процессе обучения должно осуществляться в рамках соответствующих дидактических, психологических, методических и гигиенических требований. Использование инноваций является одним из дидактических требований обучения. Тем не менее, при их реализации должны быть приняты во внимание технические, медицинские, психологические и другие соответствующие обстоятельства. Студенты в этом процессе должны намного проще и совершеннее осваивать возможности восприятия, понимания и применения знаний. Эффективный результат обучения нововведениям достигается тогда, когда на уроке реализован курс прогрессивных инноваций в сочетании с традиционной практикой. Наблюдения показывают, что некоторые молодые учителя избыточным использованием инновационных подходов, как правило, этим приводят к чувству неприятия у учащихся. Потому что любой свежий подход, новшество при избытке может вызвать антипатию. Потому на каждом уроке учитель должен конкретно определять объем вводимых инновационных знаний, их время, сроки, целеустремленно применять их на основе интерактивных методов. Как считают исследователи, эффективность урока прежде всего должна исходить из национальных приоритетов и особенностей воспитания, необходимо учитывать национальный опыт, в противном случае не будет реальной пользы. Именно поэтому нельзя заниматься этим делом формально, т.е. переписать на бумагу международные проекты, зарубежные идеи, формы работы и, не опробовав на практике, стремиться их применить. Использование инноваций должно основываться на передовом опыте, вместе с тем здесь нельзя забывать и о национальных особенностях и знаниях [2, с.72].

Применение инноваций должно способствовать росту эффективности при создании педагогических тех-

нологий, развивать в традиционных технологиях их современную компоненту, повышению интенсификации обучения в целом [4-11]. В инновационном обучении развитие умений на основе обучения и самообразования играет исключительную роль.

Инновационный подход осуществляется на протяжении учебного времени в отношении всех технологий, которые реализуются здесь. Сюда включены педагогические, психологические, социологические, информационно-технологические и другие традиционные и современные технологии.

Знакомство с опытом ведущих школ Баку и Сумгаита показывает, что в этих школах в процессе обучения широко используются инновации. Использование ИКТ, а также применение интерактивных методов обучения, способствует интенсификации отношений «учитель-ученик», активизации их сотрудничества, обеспечивает развивающее направление развития урока, личностную направленность, а также целенаправленность его. Во многих из ведущих школ, особенно в начальных, широко используются игровые технологии. В деловых учебных играх формируется независимость учащихся, свобода мышления, творческий подход.

Проблема использования инноваций не должна ориентировать учителей на то, чтобы они действовали по шаблону, напротив, это должно способствовать формированию творческого отношения к проводимой работе. Наблюдения показывают, что иногда некоторые учителя при использовании инноваций автоматически, без творческого подхода перенимают это у ведущих учителей. Известно, что каждый человек неповторим, в том числе и учащиеся школ. Иногда возникает нужда в проведении одной и той же темы по-разному. Это связано с тем, что изначально ученики имеют разную базовую подготовку, разные способности и качества. Следовательно, и подходить к ним надо на основе разных методов и принципов. Именно поэтому важным условием при применении инновационных методов в процессе обучения является учет индивидуальных, в том числе психологических, умственных и т.д. способностей и возможностей учащихся. Подобный подход оправдывает себя на практике.

Таким образом, использование инноваций, повышающих эффективность процесса обучения, имеет важное значение, именно это является инновационным подходом. Но в ходе этого процесса должны быть приняты во внимание традиционные и современные требования, выбранные учителем личностно-ориентированный и результатно-ориентированный подходы в обучении должны служить взаимному сотрудничеству и активизации учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Süleymanov S.E., Cəfərov F.T., Əliyev A.B. Müəllim hazırlığı və innovativ metodların tətbiqi // "Müəllim hazırlanma siyasəti və problemləri". Beynəlxalq simpoziumunun materialları. Bakı: 2013, səh 77
2. Ağayev Ə. Təlim prosesi: ənənə və müasirlik. Bakı: "Adiloğlu", 2006. - 138 s.
3. Əhmədov H. Pedaqogika. Bakı: ABU, 2006, 297 s.
4. Малахова Н.Н. Особенности применения инновационных педагогических технологий в современном обществе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 249-252.
5. Ахметжанова Г.В. Методологические основы развития педагогического образования в новых социокультурных условиях // Наука - производству. 2005. № 5. С. 32-33.
6. Корчагина М.В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности как фактора повышения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 93-98.
7. Слесарев Ю.В., Моисеев В.Б. Инновационные

педагогические технологии в процессе формирования социальной компетентности и нравственности менеджеров // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 265-275.

8. Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1. С. 269-273.

9. Давыдов О.В. Методология проектирования педагогической технологии в профессиональном образо-

вании (аксиоматический подход) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 39-44.

10. Платонова Р.И., Колодезникова М.Г., Парфенова М.И. Взаимодействие как научно-педагогическая категория // Наука и образование. 2013. № 4 (72). С. 95-100.

11. Кулагина Ю.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 87-93.

USE INNOVATION AS ESSENTIAL CONDITION FOR IMPROVING EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PROCESS

© 2014

X.A. Mammadova, a doctoral student Department of Pedagogy
Azerbaijan Teachers Institute, Baku (Azerbaijan)

Annotation. In today's education system, particularly in secondary schools is constantly updating current methods and technologies of training. Among them a special place is occupied by new information systems and technologies based on the use of ICT. It is important to use these funds to improve the effectiveness of the training. At the same time we should not forget about the succession in the application as the latest technology and techniques, and traditional. All this should skillfully combine with each other.

Keywords: education, innovation, learning process, learning technology, traditional practices.

УДК 373.2.

ФЕНОМЕН ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

© 2014

И.В. Михайлова, ассистент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается феномен поликультурности в образовании, представлен теоретический анализ семантики понятия, историко-логический анализ возникновения данного феномена, проанализированы современные парадигмы его рассмотрения - философская, социально-педагогическая и деятельностная.

Ключевые слова: поликультурность, мультикультурализм, образование, социально-педагогический подход, диалоговый подход, деятельностный подход, философско-методологическая основа.

Поликультурное образование – сравнительно новая область педагогического знания, однако все больше ученых посвящают свои исследования проблемам поликультурности. На данный момент накоплен достаточный теоретический материал, для того чтобы иметь возможность системно рассматривать данный аспект педагогической науки.

В педагогических исследованиях последних десятилетий разрабатываются такие понятия, как культура межнационального общения, поликультурное воспитание, поликультурное образование (А.Н. Джуринский, В.В. Макаев, З.А. Малькова, С.У. Наушабаева, Л.Л. Супрунова и др.), межкультурная коммуникация, поликультурное образовательное пространство (О.В. Гукаленко), полиязыковая культура (Е.А. Соколов, Н.Е. Буланкина), мультикультурное образование (Международная энциклопедия), межнациональное взаимодействие и другие. Эти понятия во многом схожи, они подразумевают одинаковые задачи, и хотя акцент в них делается на разных содержательных компонентах, все они входят в одно смысловое поле, которое условно может быть определено как поликультурализм в образовании.

Ряд ученых в своих работах рассматривают данное направление педагогической науки как ключевое в условиях современного общества.

Так, в своих работах Т.А. Якадина выдвигает поликультурное образование в ранг стратегических направлений общегосударственной культурно-образовательной политики [18].

О.Ю. Зайцева в своей статье также акцентирует внимание на том, что «реализация приоритетного национального проекта «Образование», ставит новые целевые ориентиры в подготовке специалистов способных работать в современных кросскультурных условиях» [8,

С.115].

Мультикультурализм в образовании (термин, принятый в зарубежной педагогике) определяется как интеллектуальное движение и стратегия в культурной и образовательной политике развитых индустриальных стран, предполагающая уважение к культуре национальных меньшинств, предоставление равных условий для развития доминирующей и недоминирующих культур [12].

Исходя из вышесказанного, поликультурность понимается как многообразие жизненных стилей (в основе которых лежат ценностные ориентации, установки, виды деятельности, язык, особенности взаимоотношений и т.д.), характерных для различных социальных групп: этнических и религиозных, возрастных и гендерных, профессиональных и др.

Большинство исследований, посвященных модернизации российского образования, так или иначе затрагивают проблему интенсивных интеграционных процессов, которые пронизывают все сферы общественной жизни. По словам А.А. Сыроевовой, нашим современникам предоставляется возможность соприкоснуться с процессами и явлениями, принадлежащими самым разным культурам. Таким образом, поликультурность окрашивает собой все аспекты социальной реальности [15; с.12].

Понятие «поликультурное образование» (multicultural education) получило распространение в мировой педагогике с 1960 годов. Впервые этот термин появляется в словарях по педагогике в 70-ых годах двадцатого столетия. В «Международном словаре по образованию» (1977 г.) поликультурное образование определяется как организация и содержание педагогического процесса, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку.

В «Международной энциклопедии» термин мультикультурное образование трактуется как «усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям».

В России этот термин введен в научный оборот в 1990 г. в труде А.Н. Джуринского «Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития». Кроме того, это понятие появляется в трудах В.В. Макеева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супрунова «Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы»; М.Н. Кузьмина «Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России».

В этих исследованиях поликультурное воспитание трактуется как вид воспитательной работы, включающий организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку.

Однако идеи поликультурности и поликультурного образования появились в трудах ряда ученых и философов достаточно давно.

Педагоги-мыслители XVI-XX вв. Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, Дж. Дьюи включали в свои педагогические концепции элементы поликультурного образования. Так, Я.А. Коменский предложил программу «Панпедия» [9]. Развивая мысль об общности людей, их потребностей и устремлений, великий педагог разработал концепцию универсального воспитания всего человечества. Ключевым элементом выступало «формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей» [10, с. 395]. В качестве одной из составляющих современной концепции поликультурного образования можно рассматривать педагогическую теорию И.Г. Песталоцци, в которой этической составляющей поликультурности личности является ее нравственное воспитание.

Идея общечеловеческого воспитания А. Дистервега [5] привнесла компоненты национальной и общечеловеческой культуры в содержание школьного образования. Прагматическая педагогика Дж. Дьюи [7] формулирует принципы единой демократической школы, основанные на осознании учащимися прав и свобод личности в условиях складывающегося поликультурного социума. Таким образом, многие современные идеи поликультурного образования и воспитания личности восходят к концепциям зарубежных педагогов прошлого.

Пониманию сущности, целей, функций поликультурного образования помогают идеи философов и историков современности (Н.А. Данилевского, Э. Мейлера, А. Тойнби, Ю. Яковца и др.) о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов.

Большой интерес для понимания роли поликультурного образования в становлении личности представляют идеи П.Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П.Ф. Каптерев относил язык, религию, быт. Он призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству: «сколько возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными данному» [11; с.421].

Культурно-историческая теория развития поведения и психики Л.С. Выготского дает немало для понимания идеи поликультурности. В соответствии с этой теорией источники и детерминанты психического раз-

вития лежат в исторически развивающейся культуре. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, ученый полагал, что опосредованность заключается в присвоении (освоении) культурно-исторического опыта и что всякая функция в культурном развитии индивида появляется на сцену дважды, в двух планах, сначала в социальном, потом психологическом, вначале между людьми – как категория интерпсихическая, затем внутри индивида – как категория интрапсихическая. Переход извне вовнутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения [4; с.145].

Рассмотрев исследования ученых, посвященные проблемам поликультурности, приходим к выводу, что в современной гуманитарной науке выделяются два основных подхода к пониманию данной проблемы. Сущность диалогового подхода заключается в трактовке поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания, позволяющего успешно и продуктивно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в общемировое культурно-образовательное пространство.

Философско-методологической основой данного подхода являются работы К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М.Бахтина. В них представлено такое понимание диалога, когда все философские системы не отвергаются, а сосуществуют и взаимодействуют (В.С. Библер). Эффективность такого взаимодействия заключается в том, что каждый субъект культуры должен пережить неполноту бытия перед бесконечным разнообразием всей мировой культуры. В таких условиях единственно разумной и вместе с тем нравственной дорогой подлинного объединения различных культур может быть признан только диалог между ними [1].

Так, М.М. Бахтин говорит о том, что «внутренней территории у культуры нет: она вся расположена на границах, границы проходят всюду, через каждый момент ее... И каждый акт существенно живет на границах; в этом его серьезность и значительность; отвлеченный от границ, он теряет почву, становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает» [2; с.25].

Диалог понимается как «сочетание неслиянных головов». Самосознанию отдельной личности (как и отдельной нации) противопоставляется множественность других сознаний (культур), «раскрывающихся в напряженном взаимодействии с ним и друг с другом» [2; с.178]. Это взаимодействие основано на обращении к значимым для каждой из культур проблемам, на различных путях решения данных проблем. Таким образом, каждая культура говорит на одном языке, но при этом говорит о метавопросах, метаидеях, субстанциональных для языка любой другой культуры [2].

В трудах В.С. Библера культура формируется в процессе социальных отношений и включает в себя ценностные, знаковые, институциональные составляющие. Согласно В.С. Библеру: «Современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшее» достижение человеческого сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, Нового времени) [1; с.17].

Ряд ученых (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Х. Гадамер и др.) рассматривают диалог культур как общение сознаний посредством текста. Под сознанием в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности. С такой точки зрения рассматриваются языки как носители культуры. Особенность диалога разноразличных культур состоит в том, что многофункциональность слов одного языка переходит в многообразие вариантов трактовки этого слова в другом языке. Каждый участник

диалога в процессе поиска смысла и его вербализации приходит к своей истине. Она может и не совпадать с истиной, открытой другим участником. Однако процесс поиска общего понимания рождает единение и способствует поликультурному развитию личности учащихся. Такое взаимопонимание можно определить как признание взаимных ценностей в сходстве и различии, как межчеловеческое и межкультурное взаимодействие и комплиментарность, взаимодополнимость идеалов и смыслов [14].

Концепция диалога как философия взаимоотношений между культурами органично перекликается с идеей о полифонии культуры Н.К. Рериха, которую философ рассматривает как единство многообразия культур. Только посредством диалога или полифонии культур человек может прийти к пониманию того, кто он, откуда пришел, и в чем заключается смысл его жизни.

К диалоговому подходу также можно отнести деятельностную концепцию поликультурного образования, представленную в работах Е.Ф. Тарасова и Ю.А. Сорокина.

Ученые считают, что чужая культура усваивается только через деятельность. По их мнению, «осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта» [17]. Диалогичность – это особая характеристика культуры, определяющая ее стремление к цельности. Это качество обеспечивает процессы самосохранения и саморазвития культуры, помогает избежать ее стагнации, окаменения и ритуализации. Диалогичность позволяет принять чужие аргументы, способ мышления, чужой опыт через поиск баланса, компромисса.

Второй подход, который может быть выделен при анализе проблем поликультурного образования, – социально-педагогический. Суть его заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных predispositions коммуникативных и эмпатийных умений, позволяющих личности осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям (Л.П. Костинова) [13; с.3].

К социально-педагогическому подходу может быть отнесена концепция «культурных различий» (А. Мемми, П. Бордьо, В. Хакл, Ст. Гайтанидс и др.). Целями образования сторонники данной концепции видят:

- развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения, основанной на понимании различий в культурном облике человека;
- осознание того, что культурные различия влияют на эмоциональную сферу человека, становясь источником его переживаний и потребностных состояний;
- развитие способности оценивать системы ценностей и норм, определенных видов деятельности в чужих культурах;
- формирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей.

Таким образом, анализ философско-методологических основ, деятельностной концепции поликультурного образования, социально-педагогического подхода к определению целей и концептуальных идей поликультурного образования становится ясно, что все эти подходы содержательно дополняют друг друга, а цели, сформулированные в рамках отдельных концепций, могут рассматриваться как направления деятельности на различных уровнях образования для трансформации идеи поликультурности.

Задача системы образования заключается в подго-

товке человека к эффективной деятельности и общению в поликультурной среде, что связано, прежде всего, с осознанием такого культурного многообразия, толерантным отношением к нему и способностью к культуросообразному поведению (в соответствии с конкретными культурными условиями).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер, В.С., Культура. Диалог культур / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. - № 6. - С. 33.
2. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и искусства. Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М., 1975 – С. 25.
3. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1975 – С. 178.
4. Выготский, Л.С. Собр. соч. Т. 3. / Л.С. Выготский. – М., 1983. - С. 145.
5. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М. Народное образование, 1999. – 208с.
6. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. - М. : Учпедгиз, 1956. - 374 с.
7. Дьюи, Дж. Педагогическая энциклопедия. Т.1. / Под ред. А. Г. Калашниковой. - М. : Работник просвещения, 1929. - 424 с.
8. Зайцева О.Ю. Процессный подход к моделированию развития поликультурной компетентности воспитателя дошкольного учреждения // [Текст] / О.Ю. Зайцева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2013. №2(16) – С. 115-118
9. Костинова, Л.П. Мультиплицированное видение культуры как тенденция развития образования / Л.П. Костинова // Высшее образование сегодня 2008. – № 3. – С.16-19.
10. Коменский, Я. А. Пандекта (Искусство обучения мудрости) [Текст] / Отв. ред. Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. - М. : Изд-во УРАО, 2003. - 317с.
11. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 [Текст] / Я. А. Коменский. - М. : Педагогика, 1982.-576 с.
12. Каптерев, П.Ф. Избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – 421с.
13. Костинова, Л.П. Современное образование с позиций диалогового подхода / Л.П. Костинова // Образование и наука. Известия Уральского отделения российской академии образования. – 2008, №4(52). – С.3-13
14. Матюхина, Е.Н. Культура как основа коммуникации / Е.Н. Матюхина // Language and Literature. – Вып. 20. – 2004.
15. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т.1.[Текст] / И. Г. Песталоцци. - М. : Педагогика, 1981. - 336 с.
16. Сыродеева, А.А. Поликультурное образование: Учебно-методическое пособие / А.А. Сыродеева. – М.:МИРОС, 2001. — 192 с.
17. Тарасов, Е.Ф., Сорокин, Ю.А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения / Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин. – М.: Наука, 1977. – 152 с.
18. Якадина, Т.А. Поликультурное образование и воспитание учителя-словесника средствами мировой художественной литературы: Учебное пособие / Т.А. Якадина. – Самара, 2004. – 205 с.

Annotation: the article discusses the phenomenon of multiculturalism in education, presents a theoretical analysis of the semantics of concepts, historical and logical analysis of the emergence of this phenomenon, analyzed the modern paradigm of examination of the philosophical, social and pedagogical activity.

Keywords: multiculturalism, multiculturalism, education, socio-pedagogical approach, the dialog approach, activity approach, the philosophical and methodological basis.

УДК 371.162

РОЛЬ РОССИИ В ПРОСВЕЩЕНИИ СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ НАРОДОВ

© 2014

Н.М. Мкртычева, доцент кафедры физики и астрономии

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, (Россия)

Аннотация: Просветительско-педагогическая деятельность Российской империи сыграла особую роль становлении и развитии образования на Северном Кавказе, а также в системе искоренения антиобщественных явлений. Это свидетельствует о том, что в деле гармонизации общественной жизни российские ученые-просветители стремились задействовать элементы образовательной политики, регулировавшие взаимоотношения горцев и правопорядок в их среде.

Ключевые слова: просвещение, образование, Россия, Северный Кавказ, школьная политика, развитие образования на Северном Кавказе.

Условия, возникшие на Северном Кавказе после присоединения северокавказских народов к России, социально-экономические и политические факторы данного региона, стали определяющими как в развитии этих народов в составе Российского государства, так и в характере школьной политики, проводимой правительством в этом регионе.

Исторические корни современного образования лежат в религиозной культуре христианского православия, так как православные миссии во всех уголках России наряду с проповеднической деятельностью занимались строительством школ.

История народного образования большинства северокавказских народов начиналась с деятельности «Осетинской духовной комиссии» и «Общества восставления православного христианства на Кавказе» [4].

Первыми проповедниками христианства были духовные лица из России, благодаря миссионерской деятельности которых начинает издаваться печатная продукция на языке народов, населяющих территорию данного региона. Понимая, что христианские цели не могут быть достигнуты силами только одних миссионеров, царское правительство осознало необходимость подготовки национальных кадров.

В 1811 году в Ставрополе открывается уездное училище, подобные учреждения открылись и в Георгиевске, Моздоке и Кизляре.

Следующим этапом становления и развития образования стало открытие в Ставрополе в 1837 году среднего учебного заведения – Ставропольской губернской гимназии [5]. Данная гимназия не была похожа на классические российские гимназии, она была учреждена по особому «Положению», позволяющему ее администрации изменять по своему усмотрению количество часов, отведенное на изучение отдельных дисциплин. В 50-60 гг. XIX века, данное учебное заведение возглавил Я.М.Неверов, создав в нем атмосферу творческой увлеченности и активного настроя педагогов и гимназистов к учению, посеяв первые ростки свободомыслия. В Ставропольской гимназии с целью подготовки педагогических кадров для низших гимназических классов, уездных и начальных училищ, подготовки молодежи к поступлению в столичные университеты были открыты его стараниями специальные классы [1].

В 1820 году в Екатеринограде по решению Правительства России открывается Кубанская гимназия.

В 70-х годах XIX века в Ставрополе – Михайловское ремесленное училище и отделение реального училища

при Ставропольской гимназии («Горское отделение»). Если в середине XIX века на Северном Кавказе действовали только Ставропольская и Кубанская гимназии, то к 1870 году к ним прибавились еще Владикавказская реальная гимназия, Кубанская учительская семинария и Пятигорская классическая прогимназия.

В 70-80-х годах XIX века открылись Екатеринодарская, Владикавказская, Ставропольская, Ольгинская св. Александры и Ейская женские гимназии, определяющую роль в образовании которых сыграло начавшееся в это время общественно-политическое и педагогическое движения, подтолкнувшие правительство России к проведению школьной реформы. На ранних этапах ее становления у горских народов начали появляться первые светские школы, преподавание в которых велось на русском языке, местные языки в них не являлись предметом изучения.

В 1897 году на территории Ставропольской губернии, Кубанской и Терской областей было уже 618 начальных, 4 реальных, 15 городских, 5 горских и 25 частных училищ. Кроме того, были открыты 10 мужских и женских гимназий, прогимназии, 1 учительская и 2 духовные семинарии. Наибольшее количество образовательных учреждений находилось в Кубанской области (324), Ставропольской губернии (172) и Терской области (122), основными типами учебных заведений были начальные (I и II ступени), сельские, городские, церковно-приходские, частные, общественные, министерские и другие училища.

Внутри Терской области к концу пореформенного периода в Чеченской Республике и Ингушетии было 2 школы; Кабарде – 5; Адыгее – 7; Карачаево-Черкессии – 42; Осетии – 72. При этом, по данным переписи населения 1897 года грамотность среди чеченцев, ингушей и балкарцев составляла 0,3%; кабардинцев – 0,7%; адыгов – 1,2%; карачаевцев – 1,5%; осетин – 5,7%.

Позитивную роль в развитии культурных связей Кабарды с Россией и образования сыграла система аманатов – одна из первоначальных форм скрепления дипломатических отношений. Для обучения грамоте и русскому языку аманатов отдавали в частные школы, в которых преподавателями были военнослужащие или переводчики русской армии. Подобная воспитательно-образовательная система позволила горцам наряду с получением светского и военного образования, приобрести через русский язык российской культуре и передовой европейской цивилизации.

В крепости Нальчик первая аманатская светская

школа появилась в 1820 году. В 1828 году 4958 адыгов приняли присягу на подданство России, отдали в крепости для обучения 916 аманатов, из числа которых вышло много образованных и грамотных людей, пользовавшихся уважением как у себя на родине, так и в России, внесших определенный вклад в развитие данного региона.

В связи с развитием промышленности и сельского хозяйства, открытие ряда месторождений полезных ископаемых во второй половине XIX века возросла потребность в грамотных людях, способных работать в цехах и на предприятиях. В связи с этим, для горцев Северо-Кавказского региона правительство России стало учреждать горские школы, деятельность которых регламентировалась их уставом (утвержден 20 октября 1859 года): окружные (для национальных округов) и начальные городские (приравненные соответственно к начальным и уездным училищам). Начальные школы того времени были трехклассными с пятилетним сроком обучения (в подготовительном классе дети учились два года, во всех последующих классах – по году). Горские школы носили сословный характер, зачисление в них, в качестве исключения, детей бедноты существенно не меняло картины. В них обучались как дети горцев, так и дети военнослужащих царской армии и российских чиновников. Обучающиеся – мальчики, набор осуществлялся независимо от их вероисповедания. Обучение шло на русском языке, сопровождалось изучением русской грамматики, географии, истории, арифметики, алгебры и геометрии, чистописания и рисования. Учебный план подобных заведений предусматривал и изучение таких дисциплин как Закон Божий (для православных) и Мусульманский закон. Обучение в данных школах было платным.

Окружная Нальчикская горская школа была открыта на базе Кабардинской школы в 1860 году. 50 мест в ней было отведено детям князей; 15 – русских офицеров. К 1889 году в ней обучалось 106 человек (дети кабардинских, балкарских, чеченских, ингушских, осетинских и других дворян), обучение велось на русском языке. В 1896 году на базе данного образовательного учреждения была открыта воскресная школа, в которой в 1896-1898 годах обучалось 46 православных учеников. Одним из первых учебных заведений Кабарды, в котором на русском языке обучались дети князей и узденей, было Кабардинское училище (1851-1860 гг.); в 1866 году в Нальчике открывается школа для подготовки сельских учителей.

Значительное место в образовательной системе Кабарды и Балкарии конца XIX и начала XX вв. занимает медресе – мусульманская школа начального уровня. К 1915 году их на Северном Кавказе насчитывалось уже 97, количество учеников в них – 1354. Подобный рост, на наш взгляд, может быть объяснен нехваткой в данной местности светских школ, значительным влиянием мусульманской веры на коренное население. Для противопоставления распространению мусульманской идеологии администрация учебного округа создает сеть государственных школ, позволяющих детям изучать как русский язык в объеме потребном для них в общении, так и основы христианства. Сами горцы прекрасно понимали, что получение образования в подобных школах открывает им путь к продолжению его в российских и европейских столицах.

Женские школы и специальные курсы по подготовке учительских кадров на Северном Кавказе открывались лишь в его христианской части. Процесс становления женского образования в мусульманских областях региона протекал болезненно и трудно: считалось не нужным обучать женщину грамоте.

В 90-х годах XIX века была проложена дорога по Приморскому Дагестану, которая посредством Владикавказской железной дороги связала республику с промышленными и культурными центрами внутрен-

ней России и Закавказья, способствовала росту фабрично-заводской промышленности, притоку населения в города. Все это создало объективные предпосылки для прогресса культуры горцев, позитивных сдвигов в области становления и развития образования. В республике появились наряду с мусульманскими школами (мектеб, медресе), школами при еврейских синагогах церковно-приходские школы, мусульманские училища с преподаванием предметов на русском языке, уездные трехклассные училища, городские окружные школы, школы воспитанников при полках и линейных батальонах, городские училища, гимназии и прогимназии [2].

До 60 годов XIX века не существовало правительственных школ в Карачаево-Черкессии, Адыгее и Ингушетии. Определенные позитивные изменения в этом направлении, вызванные активностью местного населения, наметились позже: 1863 год – открытие школы в Грозном, 1871 год – в Назрани, 1888 год – в Майкопе, 1888 год – в Лабинске [3].

В 1877 году в ауле Мансуровском была учреждена школа для ногайских детей. Не давая особо прочных и глубоких знаний, эти школы, обучая детей лишь чтению, письму и счету, через передовых русских и горских учителей знакомили местное население с русской и мировой культурой.

К концу XIX века вся Чечня и Ингушетия обходились лишь двумя горскими школами [1].

Положительную роль в подготовке специалистов для народного хозяйства Северного Кавказа сыграли Базоркинская сельскохозяйственная школа-ферма агронома Бушке, Баталпашинская школа, Владикавказское Лорис-Меликовское училище, и три Ставропольских ремесленных училища. В Учкуланском училище Карачаево-Черкессии велась подготовка специалистов по столярному и токарному делу. Присоединение Адыгеи к России, в результате которого население избавилось от угрозы нападения турецких султанов и крымских ханов, приобщение к передовой русской культуре сыграли решающую роль в появлении первых школ в селах Хаштук, Суворовско-Черкесское и Хапурино-Забле.

В 1861 году во Владикавказе открывается городская школа для детей русских военно-гражданских чиновников и «знатнейших фамилий Военно-осетинского округа», которая наряду с обучением детей осуществляла и подготовку национальных учительских кадров [4]. В 1874 году на ее основе было открыто Владикавказское реальное училище.

В 1880 году во Владикавказе открывается прогимназия из двух отделений – подготовительного и первого класса (ыне МБОУ «Гимназия №5 им А.В.Луначарского»), преобразованная впоследствии в классическую гимназию (общее количество учащихся 260 человек), занимающая по количеству обучаемых детей одно из первых мест на Северном Кавказе. В 1889 году здесь уже обучалось 327 учеников, в 1907 году – 634 ученика. Первый выпуск (22 человека) данного образовательного учреждения состоялся в 1889 году. В 1892 году, 25 ноября Обществом распространения православного христианства на Кавказе в Галиатском приходе, местности Уаллагком появилась первая школа, 1881 году в селении Ардон начала функционировать школа на 110 мест, при которой была открыта столярная мастерская, оборудованная 6 верстаками.

Наряду со светскими учебными заведениями вклад в становление и развитие образования на Северном Кавказе внесли конфессиональные учебные заведения: духовная семинария в селении Ардон (1887 г), Кадгаронское церковно-приходское Братство во имя Св. Архистратига Михаила (1888г) при Кадгаронской церкви (Терская область). В городах данного региона мусульманским населением, при мечетях функционировали свои школы. Основными звеньями мусульманской системы образования были мектеб и медресе: в Кизляре существовало две религиозные школы при мечети, в Моздоке – несколько

ко таких образовательных учреждений (две церковно-приходские школы, городское Кирилло-Мефодиевское училище, немецкая приходская школа, два церковных армяно-григорианских училища). Позже начальное мужское училище при армяно-григорианской церкви было открыто и во Владикавказе. Здесь же в конце XIX века были открыты духовное училище для мальчиков (1887г), епархиальное женское училище (1894 г), три церковно-приходские школы – при кафедральном соборе (1890г), при церквях Свято-Троицкого братства (1895г) и Апшеронского полка (1880г); ремесленное училище графа Лорис-Меликова (1868г). Всего к концу века во Владикавказе насчитывалось более 30 учебных заведений, в которых обучалось порядка 3542 человек. В 1888 году педагогом и мыслителем М. Капиани здесь же открывается грузинская школа. Переселение большей части греков и немцев на Северный Кавказ послужило толчком для открытия во Владикавказе 1894 году греческого одноклассного училища, в 1907 году – евангелистско-лютеранского училища. В 1899 году в городе открывается начальное одноклассное еврейское училище, в 1901 году – римско-католическое училище для детей поляков, литовцев и итальянцев.

Таким образом, процесс становления и развития образования на Северном Кавказе имеет богатые традиции, заложенные в основном в XVIII-XIX веках. Оценивая русификаторскую политику царского правительства в

данном регионе, необходимо исходить не только из ее негативных сторон, связанных с недооценкой роли родного языка и местного менталитета, ограничивающих развитие национальных школ, а заметить факт создания им условий способствующих возникновению школ светского характера, в основе которых лежало обучение на русском языке и воспитание русской гражданственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Губаева Н.Г. Общественно-педагогическое движение русской администрации на Северном Кавказе (конец XIX, начало XX вв.) // Вектор науки ТГУ Серия: Педагогика, психология. – 2013. №2 (14). – С. 79-83.
2. Каймаразов Г.Ш. Просвещение в дореволюционном Дагестане. – Махачкала: Дагучпедгиз. – 1989. – 305с.
3. Кодзаева Л.С. Культурно-просветительские учреждения и их вклад в развитие образования Осетии // Вектор науки ТГУ, 2014. №2. – С. 109-111.
4. От века к веку: страницы истории образования и воспитания в Северной Осетии //под ред. Чеджемова С.Р., Белогурова А.Ю.-М: Арт-Бизнес-Центр. – 2001. – 336с.
5. Очерки истории Ставропольского края с древнейших времен до 1917 года. – Ставрополь. – 1984. – Т.1. – С.261-365.

THE ROLE OF RUSSIA IN THE ENLIGHTENMENT OF NORTH-CAUCASIAN PEOPLES

© 2014

N.M. Mkrtycheva, candidate of pedagogical science, associate professor,
department of physics and astronomy
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Educational and teaching activities of the Russian Empire played a special role of the formation and development of education in the North Caucasus, as well as in the eradication of antisocial phenomena. This suggests that in the harmonization of social life, Russian scientists of the Enlightenment sought to involve elements of education policy, regulate the relationship mountaineers and order in their environment.

Keywords: education, education, Russia, North Caucasus, school policies, the development of education in the North Caucasus.

УДК 372.8:012.7

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

© 2014

К.Р. Моллаева, докторант
Институт проблем образования Азербайджанской Республики, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Активные и интерактивные методы обучения являются важным средством по развитию исследовательских навыков учащихся. Эти методы усиливают самостоятельность учащихся, развивают их творческую деятельность, мыслительные способности. Активные и интерактивные методы обучения облегчают усвоение знаний, восприятие нового учащимися, развиваются мыслительные возможности.

Ключевые слова: научно-исследовательские навыки, интерактивное обучение, активные методы обучения.

Опыт и исследования показали, что в формировании и развитии исследовательских навыков у учащихся важную роль играет активное и интерактивное обучение. В отличие от традиционного обучения, интерактивное обучение предлагается учащимся не в виде готовых знаний. Учащиеся используют знания, полученные на основе исследований. В этом процессе они выступают в качестве исследователей. Роль учителя проявляется не в качестве передатчика знаний, а в качестве посредника (фасилитатора). В смысле словосочетания «интерактивное обучение» заложены понятия диалога, взаимодействия и сотрудничества.

Сегодня в научной литературе часто попадают выражения «интерактивное обучение», «интерактивные методы». Как новое, понятие «интерактивная педагогика» впервые использовал в 1975 году немецкий исследователь Ханс Фриц. Цель этого процесса в том, чтобы изменить и улучшить модель поведения его участников. Таким образом, интерактивность представляется как

способность взаимодействия и сотрудничества преподавателей и учащихся. Интер - английское слово (enter) имеет три смысла: «воздействие вовнутрь», «взаимодействие», «диалог». Все три значения означают активизацию процесса обучения, учат быть творческим и эффективным, и создают условия, благоприятные для того, чтобы обучение стало более эффективным, развивающим, воспитывающим.

Интерактивный метод в учебном процессе означает активное, деловое общение между учителем и учеником, диалоги, сотрудничество, обсуждения, диспуты, создание творческой обстановки, климата активного обучения [1].

Интерактивность планируется заранее, реализуется через творческую деятельность учителя, в процессе учебной деятельности, задействуя активность, инициативу, независимую позицию учащегося. С другой стороны, интерактивность может проявляться также и между учащимися. Особенностью здесь является то, что в ос-

нове здесь лежит равноправие обучаемых и обучающихся, тех, кто сотрудничает. Естественно, что учитель в этом процессе является больше организатором, направляющим, координатором. Это называется фасилитаторской функцией. Это не уменьшает обучающую, воспитывающую, развивающую роль учителя в учебном процессе, напротив, здесь от учителя требуются такие педагогические качества, как творческий труд, организаторские навыки, дидактичность, академичность, актерство, перцептивность. Здесь учитель должен обладать творческими способностями, должен знать индивидуальные особенности своих учащихся, их психологию, понимать возрастные особенности [2].

В процессе интерактивного обучения учитель ставит проблему без вмешательства в дела учащихся, направляет, контролирует, помогает подготовить стратегию поиска, над заданиями же учащиеся работают самостоятельно, знания усваивают также самостоятельно, находятся в поиске, делают открытия, обмениваются знаниями. Здесь дети обсуждают проблему, спрашивают друг у друга, советуются друг с другом, дискутируют и даже принимают участие в научных спорах. Таким образом, в классе создается научная атмосфера, благоприятная среда для получения знаний, куда вовлекаются не только самые активные учащиеся, но и те, кто слабо учатся [3, с.4].

Помимо этого, интерактивное обучение направлено на формирование у учащихся прагматического, креативного мышления, стремления к творческой деятельности. Методы, основанные на интерактивном подходе, способствуют активизации каждой личности, приобщения ее к познавательному процессу. Эти методы формируют у учащегося веру в свои силы, в способность решить поставленные перед ним задачи.

Одной из характерных особенностей интерактивного обучения является также то, что учащийся не воспринимает знания, которые ему не нужны, он не заучивает факты, события и информацию механически, все это пресекается. Напротив, учащиеся учат размышлять, думать. Через подобный подход учатся делать самостоятельные выводы, принимать самостоятельные решения, поступать в целом правильно, одним словом, учащиеся учат учиться.

Интерактивные методы обучения, как правило, имеют большее влияние на учебную аудиторию. В дополнение к отношениям *учитель-ученик*, налаживаются также связи и отношения *ученик-ученик*. Следует отметить, что согласно проведенным исследованиям и набранному опыту, не только преподаватели оказывают влияние на учащихся, но и учащиеся оказывают влияние на преподавателя.

Интерактивный учебный процесс организован таким образом, что учащимся знания не предъявляются в готовой форме. Учащиеся проводят расследование, чтобы получить знание [5, с.6].

В результате взаимодействия участники процесса обучения получают возможность, в соответствии с результатами обучения, взять на себя ответственность за полученный результат обучения. В итоге учащиеся получают следующие навыки и качества:

- процесс получения знаний, их освоение становится более понятным, простым и более логичным;
- учатся свободно выражать свои мысли, правильно их выражать, сделать выбор, обосновать свою позицию, обсудить и доказать ее;
- учатся умению слушать других, выдвигать альтернативные идеи, относиться к ним с уважением, проводить научную дискусию;
- приучаются к культуре общения.

В исследовательской работе здесь можно выделить три аспекта: 1) информативный (обмен информацией), 2) интерактивный (определение стратегии и координации для будущего сотрудничества), 3) перцептивный (адекватно воспринимать друг друга, понимать).

Психологи отмечают, что в процессе общения восприятие делается более точным, улучшается качество восприятия через память, формируются такие интеллектуальные, эмоциональные качества, как внимание, память, наблюдательность, умение воспринимать деятельность собеседника, его цели и мотивы, анализировать их, чтобы представить себя на их месте.

В процессе общения:

- усиливается самоконтроль над речью, мимикой, действиями и поведением, проявляется вежливость и культурное поведение;
- учатся моделировать различные социальные ситуации, присоединяться к различным жизненным положениям, обогащая при этом свой социальный опыт, свое мировоззрение;
- учатся строить конструктивные отношения в группе, определить здесь свое место, избегать конфликтов, стремиться их решить, создавать диалог;
- анализировать учебные материалы, обобщать их, делать выводы, проводить сравнения, подходить к ним творчески, осваивать особенности умственного труда;
- учатся трудиться вместе и искать общее решение проблемы;
- работая над проектами, ведут активную мыслительную деятельность, подключают творческое мышление, приобщаются к исследовательскому труду;
- учатся наблюдать, анализировать, размышлять, обобщать, получать различные исследовательские навыки;
- у учащихся растет информированность, они учатся анализировать и оценивать свою деятельность;

Интерактивный характер обучения проявляется более отчетливо в небольших группах и парах.

Групповая работа – это организация работы в небольших группах по 3-6 учеников, чтобы решить проблему совместной, скоординированной деятельности. Групповое обучение предполагает отказ от диалога «учитель-ученик» и переход к диалогу «группа-учитель-ученик». Учитель объясняет новый материал и затем поручает группе закрепить его, освоить во всех деталях. В это время организуется работа по направлениям деятельности учащихся [6, с.7].

В совместной деятельности группы одним из видов разнообразной деятельности является организация с детьми индивидуальной работы. Здесь учащиеся, в соответствии с предварительно проведенным тестированием, получают индивидуальные задания, потом, в соответствии со своими исследовательскими навыками и умениями, выполняют эти задания самостоятельно, творчески.

Основная проблема здесь заключается в развитии навыков мышления учащихся. Но «что означает думать?». Педагог может предложить учащимся представить письменный ответ. Учащиеся могут написать такие ответы:

- размышлять означает встряхнуть мозг, думать глубоко (встряхните в этот момент мозг, думайте глубоко, как это бывает?);
- думать означает представлять иллюзию (вы думаете, когда находитесь в иллюзорном состоянии?);
- размышление – это мыслительная операция (что означает мыслительная операция?);
- размышление – это и есть то, что я сейчас делаю (раскрой это понятие);
- размышлять – это то, что я делаю, когда бодрствую (а разве есть работа, которую я делаю, не размышляя в бодрствующем состоянии);

Вместе с тем ни один из этих ответов полностью не дает определения размышлению или мышлению. Отсюда можно сделать вывод о том, что размышлять означает задавать вопросы и самому давать на них ответы.

Именно размышление способствует бодрствованию мозга, обеспечивающего обучение. Задавать вопросы и получать ответы требует также умения рассуждать. Умение размышлять является первым условием ис-

следования. Невозможно привлекать учащихся к исследовательской работе без сформированного умения размышлять. В свое время великий Сократ писал, что единственный способ получить знания – это ставить вопросы и получать на них ответы. С этой точки зрения активный и интерактивный способы обучения также требуют широкого применения этого метода. В это время важно, чтобы тот, кто задал вопрос, сам сумел на него ответить. Этот метод потому назван эвристическим (*эврика* в переводе означает *нашел*).

Одним из существенных преимуществ этого процесса является свобода и независимость размышления. Ученик выражает свои мысли при помощи вспомогательных слов «по-моему», «мне так кажется, что...», «я считаю, что...», и т.д.

Работа с группами создает благоприятные условия для занятий учениками исследовательской работой. Те, кто работает этим способом, занимаются или индивидуально, или группами по 4-6 человек. Таким образом, каждый подчиняет свой труд общим принципам и стандартам. В итоге на основе самостоятельной работы, выполненной каждым учеником в отдельности, готовится единый доклад для обсуждения всем классным коллективом.

Работа в группах создает для учеников возможность более широкого общения. Следует учесть, что для того, чтобы стать успешным, необходимо давать ученикам большую волю и самостоятельность.

В малых группах ученики становятся более свободными, каждый стремится внести свой вклад в решение задания, в споре друг с другом, слушают ответы друг друга, обсуждают, утверждают и отрицают, все это активизирует процесс их мышления, воображения, причем развивается умение работать в команде, они получают навыки, которые важны в жизни.

Учащиеся работают в группах для обмена идеями, здесь создается возможность привнесения в процесс обучения творческой атмосферы, необходимых темпов. Весь класс, особенно там, где большое число учеников, требует больше внимания с точки зрения индивидуального подхода к каждому учащемуся. Таким образом, необходимо выделить больше места для работы в группах и парах. Но в этом случае очень важно, чтобы работа была организована правильно и эффективно.

Дети должны иметь четкое представление о цели задания, учащиеся должны знать, что ждет от них учитель. Задание должно быть выбрано таким образом, чтобы результат носил практический характер. Некоторые учащиеся в процессе обучения выполняют задание быстрее, чем другие. В этом случае было бы хорошо дать им дополнительное задание.

Во-первых, одним из преимуществ работы в формате группы является то, что учащиеся более активно участвуют в обучающей деятельности. Эта работа совместно осуществляется учителем и учеником, применяются необходимые знания.

Во-вторых, учащиеся работают со своими друзьями, выражают свое мнение о точке зрения других. Они внимательно слушают то, что говорят другие, чтобы понять друг друга, начинают задавать вопросы, выражать разные точки зрения. Если необходимо, просят друга, чтобы помочь, и помогают другим. Учащиеся получают ценные навыки, такие, как работа в команде, раскрывают свои таланты и способности.

В-третьих, это более полезно для талантливых детей:

- талантливые дети проявляют свои возможности без того, чтобы привлекать других детей, они привлекаются к работе не в качестве конкурента других, а рассматриваются как «учитель» для них. Было установлено, что в таких случаях учащиеся получают большую поддержку от своих друзей;

- при работе в группах учащиеся чувствуют себя более свободно. В классе они, как правило, незаметны, однако в группе они способны продемонстрировать свои

знания, не задумываясь.

Ученик, который затрудняется отвечать один перед классом, при поддержке большой группы детей проявляет самостоятельность и независимость. Группа состоит из 3-4 человек, здесь ученик демонстрирует независимость, знания, навыки, у него при этом повышается уверенность в себе. Даже слабые ученики демонстрируют некоторые возможности.

Работа в группах является основой для ответственной деятельности учеников, что создает стимул для творчества, соревновательности при формировании знаний. Группа сформирована таким образом, что работа учеников состоит из нескольких частей, каждый ученик может при этом проявить свою сильную сторону. Предоставляется возможность того, что они могут написать стихотворение на тему, нарисовать картину, рассказать историю, в том числе по истории, строить, играть в веселые игры, и т.д.

В конце мероприятия учащиеся обобщают приобретенные новые знания, проявляют отношение к полученным навыкам. Особое внимание уделяется приобретенным новым возможностям учащихся. Отмечаются новые идеи членов группы, обсуждаются новые предложения, оцениваются и проч.

За время своей деятельности учащиеся не только обучаются работе с командной и сотрудничеству для решения разнообразных задач, но и приобретают научно-исследовательские навыки:

- обеспечивается активное участие каждого учащегося в мыслительном, познавательном процессе;
- создается возможность для высказывания каждым учеником своих идей и мыслей;
- создаются благоприятные условия для решения проблем учащегося, формирования при этом различных взглядов, подходов и способов, осознания своих возможностей и возможностей других.

Все это, вместе взятое, способствует развитию исследовательских умений учащихся, их творческую деятельность.

В организации деятельности групп следует разграничивать различные варианты:

1. Все группы работают на основе различных учебных материалов на заданную тему.
2. Если материал имеет важное значение или не достаточно большой, чтобы быть разделенными на группы, то эти группы могут использовать его в одно и то же время.
3. Группы, последовательно сменяя друг друга, работают на одном и том же материале.

Работа парами. Здесь ученики работают парами с определенной целью:

- помогают друг другу для решения любой задачи, реализации проблемы;
- провести обмен мнениями о результатах работы (классной или домашней);
- проводить сравнения и обобщения, взаимную проверку, взаимный контроль.

В этих случаях проводится сравнение различных взглядов учеников, их координация, они помогают друг другу (сильные пары-слабый ученик). Ученики работают в парах, чтобы лучше понять позиции друг друга, сотрудничать, создавать возможность реализовать свою ответственность друг за друга.

Следует отметить, что применение активных методов обучения предоставляет прекрасную возможность открыть таланты, учебные навыки учащихся в разных аспектах.

Что такое активные методы обучения? Активное обучение означает информирование учащихся, осознание ими целей и задач обучения, их необходимое познание, независимость, интеллектуальную деятельность, увеличение степени творческой деятельности, развитие исследовательских навыков.

Это понятие стало применяться в Азербайджане, на-

чая с 80-х годов XX столетия. Понятие «активный» дает значение быть более работающим, быть в действии. Близость активных методов обучения к интерактивным методам связано с их внутренней сущностью, каждый из указанных подходов активизирует учебный процесс. Вместе с тем они различаются по зарождению и воздействию на выбор. Так, если интерактивные методы зарождаются в ходе преподавания предмета, когда учащиеся подменяют друг друга и экспромт проявляется здесь в полном объеме, обеспечивая самостоятельную творческую деятельность, что облегчает внедрение активных методов обучения, то активные методы создают условия для реализации предварительно запланированного урока. Методы активного обучения способствуют формированию междисциплинарных связей, повышению интереса учащихся к изучению других предметов.

Если на традиционном уроке занятие ведется в основном учителем, то при активном обучении является предпочтительным активность учащихся в процессе обучения. Ученики всегда находятся в поиске, четко объясняют идеи, приобретают навыки, чтобы применить свои знания.

В процессе активного обучения имеет значение правильная мотивация при обучении, постановка исследовательского вопроса является особенно важным моментом. Все это создает условия для того, чтобы учащиеся нашли способы решения проблемы, достижения цели, если они хотят, чтобы формировать свои высокие навыки, чтобы достичь как можно больших успехов. Основанный на мотивации, каждый исследовательский вопрос должен быть на надлежащем уровне, чтобы учащийся мог бы продемонстрировать свой образ мышления.

Понятие активного обучения, есть указание на то, что аудитория не пассивна, не занимает созерцательную позицию. В процесс обучения в классе (аудитории) группы и пары постоянно ориентированы на решение проблемы, результаты, полученные в группах, отмечаются в рабочих листах, в виде заметок, а затем проводится презентация. После презентации результатов исследования данные систематизируются и классифицируются в целом, на общих основаниях. После этого с этими итогами сравниваются данные начала исследования, когда учащиеся (аудитория) делали первичные предположения.

Учащиеся (обучаемые) наблюдают за тем, какие здесь могут быть совпадения, сравнивают и сопоставляют, наблюдают за новшествами и приходят к единому выводу. Как видно, умение обучаемых делать анализ, выдвигать гипотезы, обобщать и делать выводы является составной частью исследовательской работы, к которой приобщаются дети и подростки. На таких уроках вначале определяется проблема, которая должна быть вынесена на обсуждение и формируется мотивация, что означает подстегнуть к действию. В данном случае учащиеся (аудитория) активно, реально направляют свое познавательное-обучающее внимание на решение проблемы. Их следующей задачей является создание условий для постановки исследовательского вопроса. Это позволит выдвинуть первичную гипотезу и организовать исследовательскую работу.

Исследовательский вопрос требует изучения проблемы. Результаты проведенных исследований записываются в рабочих документах и презентациях. Затем представленная информация организовывается и классифицируется. Результаты предварительных выводов сравниваются с предположениями и делаются выводы. Проводится работа по внедрению результатов исследования.

При активном процессе обучения учащиеся привлекаются к исследовательской работе, им создаются условия для самостоятельного освоения знаний. Здесь развиваются не механическая память учащихся, а их мышление. Возрастает эффективность обучения, активность усвоения материала. Все это дает возможность для подключения учащихся к творческой деятельности.

Создаются условия для выявления общих умений и особых способностей.

На основе применения активных методов обучения можно научить учащихся самостоятельно размышлять, работать, высказать свое суждение о проблеме, принять решение, выдвинуть гипотезы, творчески действовать, развивать логическое, критическое мышление.

В своей творческой активности учащиеся проявляют свои умения, особые таланты, навыки, умение исследовать проблему. Учитель наблюдает за развитием этих навыков и способностей, ведя работу по их совершенствованию.

Во время применения активных методов обучения организуется совместная деятельность учащихся. Дети работают совместно в группах или парами, помогают друг другу, взаимно общаются, сотрудничают, самостоятельно формируют у себя умения и навыки. Одновременно они приобретают умения правильно обосновывать свою мысль и оценивать ее. В процессе деятельности развиваются способности каждой личности. Обучающие технологии помогают формированию учащихся как всесторонне развитой личности. Личность, формируемая в указанном направлении, активно претворяет в жизнь свои творческие способности.

Учитель, который работает с активными методами обучения в процессе формирования личности и развития исследовательских навыков учащихся, должен обеспечить следующее:

- превратить отношения «учитель-ученик» в партнерские;
- предпочтение следует отдавать в учебном процессе демократическим принципам;
- на первый план следует вынести формирование интеллектуальных и практических навыков учащихся, связанных с деятельностью;
- уроки должны носить целенаправленный, обучающий, воспитывающий и развивающий характер;
- отдавать предпочтение дифференциации индивидуальных особенностей учащихся, стремлений и интересов;
- необходимо использовать активные и интерактивные способы обучения, в том числе мозговой штурм, ролевые игры, обсуждение, интервью, дебаты, творческие задания, подготовка различных проектов, метод Сократа на основе вопросов и ответов, и т.д. Тем самым в группах, парах можно добиться активности учащихся, их инициативности, сотрудничества, коллективизма, уважения к мнению другого, умения возражать, предлагать, выдвигать самостоятельно творческие идеи, что развивает их мышление и т.д.;
- на уроках учащихся следует ориентировать на размышление, творческую деятельность, развитие исследовательских навыков и развитие мышления [8, 9, 10, 11].

Традиционные методы – это слово, комментирование, объяснительные методы, т.е. практические и наглядные методы, которые творчески применяются в деятельности учителя, превращаясь в метод активного обучения для повышения эффективности обучения. Самым большим преимуществом активного метода обучения перед традиционным является опора учащегося на проблемную ситуацию с основой на собственной мышление и выдвижение рассуждения. Самым большим преимуществом также является работа в группах. В такой форме учащиеся сотрудничают, учатся друг у друга, развивают навыки совместного труда и творчества.

На сегодняшний день необходима система обучения, направленная не на то, чему учиться, а на то, как учиться. Необходимо развивать у учащихся исследовательские навыки, давать свободу в оценке действий своих и товарищей, в сборе информации, формировать их как активную личность, свободно владеющей творческими умениями и навыками. Успешные реформы, проводимые в системе образования, дают основания думать, что широкое применение современных методов обучения и

их целесообразное использование поможет достичь значительных успехов в воспитании нового поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cəbrayilov İ.H. Şəxsiyyətyönümlü təhsil və vətəndaş cəmiyyəti. Bakı: Mütərcim, 2011.
2. Abbasova R. Yeni pedaqoji təfəkkürə əsaslanan interaktiv metodların tətbiqi təcrübəsindən // «İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə» 2002, № 1.
3. Ağayev Ə.Ə. Təlim prosesi: ənənə və müasirlik. Bakı: Adiloğlu, 2006, 138 s.
4. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu). Bakı: 2006, 38 s.
5. Bağirova L. Müəllim-şagird münasibətlərinin təlimin keyfiyyətinə təsiri. // «İbtidai təlim və məktəbəqədər

tərbiyə», 2002, № 1.

6. Dadaşzadə D. Interaktiv təlim metodları və yeni pedaqoji texnologiyaların tətbiqi təcrübəsindən // «İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə» 2002, № 1.

7. Ə.Əlizadə. Yeni pedaqoji təfəkkür. Bakı: 2001, 162 s.

8. Hüseynzadə R.L. Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi. Bakı: 1997, 169 s.

9. Nuriyeva Ş. Interaktiv metodlardan istifadə təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsinin mühüm vasitəsidir // «İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə» 2002, № 1.

10. Şirinova N. Interaktiv metodlardan necə istifadə edirəm. // «İbtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə», 2002, № 1.

11. Vəliyeva Z. Interaktiv təlim və şəxsiyyətin formalaşmasında onun rolu. // «Azərbaycan məktəbi» j. 2002 № 3.

INTERACTIVE LEARNING AS AN IMPORTANT TOOL IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF PUPILS

© 2014

K.R. Mollaeva, doctoral

Institute of Education Problems of the Azerbaijan Republic, Baku (Azerbaijan)

Annotation. Active and interactive teaching methods are an important tool for the development of research skills of students. These methods increase the autonomy of students, develop their creativity, thinking skills. Active and interactive teaching methods facilitate the assimilation of knowledge, perception of the new students develop mental capabilities.

Keywords: research skills, interactive learning, active learning methods.

УДК 37.015.3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2014

М.В. Муриева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Статья посвящена одному из этапов профессионального становления студентов – будущих учителей ИЯ – педагогической практике, которая является связующим звеном между теоретическим обучением в вузе и самостоятельной работой в школе; организуется вузом с целью формирования у студентов профессионально-педагогических компетенций.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная деятельность, педагогическая практика, профессиональное становление личности, выбор профессии, студенчество, формирование, профессиональная педагогическая компетентность, трудовая деятельность.

На самом раннем этапе возникновения и развития человеческого общества появилась потребность передавать от поколения к поколению практический опыт людей и элементарные знания об окружающем мире. Бесценные идеи и высказывания о воспитании и образовании подрастающего поколения мы находим в трудах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и ученых.

Педагогические взгляды, идеи и теории интенсивно развивались на протяжении многих веков. Различные школы и высшие учебные заведения прошли многовековой путь развития: от домашних, церковных, грамматических, риторических, городских в древности и средневековье, до коллегий, коллежей, гимназий, публичных, дворянских школ позднего периода. В 12-14 вв. в Европе появились первые университеты, существенной чертой которых был наднациональный и демократический характер. Однако первые специальные учебные заведения по подготовке педагогических кадров были основаны в Германии лишь в 18 веке.

С возникновением педагогической специальности появляется профессиональная педагогика. Независимо от исторического периода и пространства, общественно-политических систем, обязанностью учителя является социализация молодого поколения, понимаемая как передача воспитанникам наследия, опыта конкретного общества, содержания его материальной и духовной жизни, смысла и ценности создаваемой и развиваемой культуры. Независимо на профессию, род деятельности или статус, каждый человек обязан владеть основами педагогической культуры как важнейшей составляющей

общей культуры. Однако не каждый человек может заниматься педагогической деятельностью. В этой связи выделяют профессиональную и непрофессиональную педагогику. Чтобы профессионально овладеть особенностями работы в области образования и воспитания детей, нужны, по мнению известного русского педагога К.Д. Ушинского, «специальные знания». Во все времена профессия педагога высоко ценилась в обществе, а в современном мире ее относят к числу наиболее ответственных и важных.

В современных отечественных условиях учительские кадры «куются» в педагогических колледжах, институтах и факультетах университетов и качеству их подготовки должно уделяться особое внимание. По мнению С.И. Гессена, «...именно университет способен к самовосполнению кадров из числа своих студентов и является «самопродолжающимся союзом», что является одним из главных принципов университетского образования» [1, с.305].

Педагогическая профессия относится, согласно Е.А. Климову, к профессиям типа «человек» - «человек». Мы не будем перечислять все психологические требования профессий данного типа, поскольку они достаточно полно раскрыты в учебниках по психологии, но отметим, что они тесно связаны с важнейшей функцией учителя – воспитанием и обучением детей и взрослых.

Выбор будущей профессиональной деятельности – довольно сложный мотивационный процесс, серьезный шаг в жизни каждого человека. По мнению психологов, этот процесс не является сиюминутным и охватывает старший школьный возраст. В конечном счете, от пра-

вильного выбора профессии зависит удовлетворенность человека своей жизнью. Здесь важно, чтобы его определяли не случайные факторы, поскольку такие ошибки имеют место в реальной жизни и дорого обходятся не только молодому человеку – субъекту выбора профессии, но и обществу в целом. Именно поэтому в последние годы профориентационной работе школ и вузов со старшими школьниками придается такое большое значение.

Выбор профессии, как правило, совпадает с окончанием школы и тесно связан с предшествующими этапами профессионального самоопределения молодого человека. Как утверждает Л.Д. Столяренко, «Выбор профессии связан с прошлым опытом личности, а процесс профессионального самоопределения простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа «Я» человека, определяя течение его жизни» [2, с.408]. Автор акцентирует внимание на активность самого субъекта в процессе выбора профессии, которая определяется доминирующими факторами данного периода его жизни. Согласно типологической теории американского психолога Дж. Холланда, профессиональный выбор обусловлен тем, какой тип личности сформировался (реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный). Выбору определенной профессии, по мнению ученого, будут способствовать предпочтения некоторым видам деятельности в результате формирования определенных способностей.

Психологи характеризуют студенчество как специфическую общность молодых людей 17-22 лет (период поздней юности), систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, объединенных организационно системой высшего образования. Для этой социальной группы характерны профессиональная направленность, сформированность положительного отношения к будущей профессиональной деятельности. Рассматривая студента как человека и как личность, ученые выделили три стороны:

а) психологическую (с учетом психических свойств, процессов и состояний),

б) социальную (принадлежность к определенной социальной группе в обществе, этнической принадлежности и др.),

в) биологическую (тип высшей нервной деятельности, рефлексы, инстинкты, физические и внешние данные и др.).

В этом возрасте, по мнению ряда авторов (В.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.) наблюдается усиление сознательных мотивов поведения; характерными являются такие качества, как целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой.

Этот возраст определяется как период нередких негативных проявлений – агрессивность, грубость, цинизм, порой скептическое или ироническое отношение к мнению родных, друзей, преподавателей; плюс максимализм и критичность. Однако нельзя не признать, что именно в этом возрасте формируются зрелость (в умственном и нравственном отношении), оптимизм, а также принятие ответственных решений.

Поздняя юность это – пик интеллектуальных и познавательных возможностей молодых людей. Здесь необходимо подчеркнуть роль вузовского преподавателя как главной фигуры учебно-воспитательного процесса, организующего эффективное педагогическое общение, делая студента субъектом педагогического процесса. Поэтому полученные теоретические знания, сформированные умения и навыки, по мнению Вербицкого А.А., «выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [2, с.165]. Таким образом, именно в период обучения в вузе закладываются основы трудовой, буду-

щей профессиональной деятельности [3, 4].

В общей системе профессиональной подготовки будущего учителя педагогическая практика выступает связующим звеном между теоретическим обучением в вузе и самостоятельной работой в школе. В классическом понимании именно практика, т.е. реальные действия людей, становится одним из надежных критериев истины. Слово «практика» (*praktikos*) – греческого происхождения и, его широко используют сегодня в педагогике именно в прикладном значении. Практика в широком смысле понимается как деятельность людей, обеспечивающая развитие общества. Поэтому педагогическая практика студентов носит деятельностный характер и организуется вузом с целью формирования у студентов профессионально-педагогических компетенций, навыков и умений планирования, организации и творческого осмысления педагогического опыта.

Являясь важным этапом подготовки квалифицированных кадров, педагогическая практика вызывает у студентов не только интерес, как к будущей профессиональной деятельности, но и тревогу, страх перед детьми, боязнь выступления в роли учителя и воспитателя в учебном коллективе. Чтобы избежать этих негативных явлений, преподавателям вуза необходимо вовлекать студентов в активную учебную, научно-исследовательскую, организаторскую и творческую деятельность, укрепляющую веру молодых людей в правильности выбора профессии, свою востребованность в современном обществе и мире.

Профессиональное становление будущего специалиста начинается еще в стенах вуза, с того момента, как началось освоение выбранной профессии, а период педагогической практики рассматривается нами как один из его (т.е. становления) этапов. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова под термином «становление» понимается «возникновение, образование чего-н. в процессе развития», а в «Педагогическом словаре» под тем же термином понимается «приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию. Можно говорить о становлении характера, личности, мышления» (Коджаспирова Г.Н., Коджаспиров А.Ю.). Психологическим аспектам профессионального становления личности посвящены работы отечественных и зарубежных исследователей Б.Ананьева, Ш. Бюлера, Е.А. Климова, К. Платонова, Д. Сюппера, Хейвигхерста, В.Д. Шадрикова и др. В работах Б. Ананьева и К. Платонова отмечается, что в профессиональной деятельности и под ее непосредственным влиянием происходит формирование человеческой личности.

Являясь групповым руководителем студентов в период прохождения ими педагогической практики на протяжении ряда лет, автор данной статьи проводил ежегодные опросы. Результаты опроса (2008-2013гг.) среди студентов-практикантов 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет им.К.Л. Хетагурова», проводимого нами по окончании педагогической практики показывают, что уровень их знаний о будущей профессии, требования, предъявляемые к ней и условия профессиональной деятельности значительно конкретизируются: у 78-82% появляется желание и в дальнейшем реализовать на практике полученные в вузе знания, использовать сформированные на практике навыки и умения. Большинству нравится работать и общаться с детьми, с коллективом учителей. Не случайно, 12-15% студентов выпускного курса совмещают учебу на последних курсах в вузе с педагогической работой в школе.

Вузовское образование рассматривается как целенаправленный организованный процесс, предоставляющий образовательные услуги заказчикам: студентам, производству, государству, выражающему интересы всех слоев общества и выступающему гарантом со-

ответствия квалификации выпускаемых кадров федерального государственному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). По сути, стандарт – это совокупность современных социальных норм – требований к уровню образованности и подготовленности выпускника вуза к выбранной им профессиональной деятельности. По данному вопросу считаем необходимым добавить мнение ученых-педагогов нашего вуза, считающих, что, прежде всего, «Образование в вузе – это процесс формирования личности, обладающей убеждениями, позицией в области специальности, характером, обоснованным уровнем самооценки, творческими способностями, высокой мотивацией к учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности» [5, с.115].

Как известно, к педагогической профессии предъявляется целый ряд специфических требований. На наш взгляд, следует выделить основные требования – формирование профессиональной педагогической компетентности и дидактической культуры. Согласно требованиям к результатам освоения основных образовательных программ последнего ФГОС ВПО (введен с 2011-2012 уч.г.), выпускник вуза должен обладать определенными общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями.

Однако, по мнению многих современных авторов, без любви к детям, как важнейшей личностной и профессиональной черты учителя, невозможна эффективная учебная и плодотворная воспитательная деятельность. В.А. Крутецкий добавляет к этому еще и склонность человека работать и общаться с детьми.

В исследованиях А.К. Марковой выделяются три основные стороны труда педагога: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность самого учителя. Психолог Л.М. Митина, выделила более 50 личностных свойств учителя. Исследуя вопросы, связанные с профессиональным развитием и становлением личности, Ш. Бюллер впервые выделил определенные стадии развития в сходные возрастные периоды людей параллельно со стадиями их профессионального развития:

1) профессиональное созревание происходит на протяжении всей трудовой жизни человека;

2) основные этапы профессионального пути человека тесно связаны с возрастным и общим становлением личности.

Следовательно, профессиональный путь начинается свой отсчет с юношеского периода и завершается по окончании трудовой деятельности человека.

Итак, профессиональный путь педагога включает несколько этапов:

- знакомство с профессиями и профессиональный выбор (возможно, в результате профориентационной работы школы или вуза с учащимися выпускных классов, будущими абитуриентами);

- обучение в вузе и теоретическая подготовка к будущей профессиональной деятельности, формирование необходимых профессиональных компетенций;

- производственная (педагогическая) практика в базовых СОУ;

- работа в качестве учителя и классного руководителя в СОУ;

- накопление профессионального педагогического опыта;

- продвижение по служебной лестнице и т.д..

Зарубежные ученые Д. Сьюпер, и Хейвигхерст также выделяют определенные этапы профессионального пути человека. Д. Сьюпер, например, выделяет пять этапов, а интересующий нас этап – от 15 до 24 лет, называется этапом исследования, периодом, когда молодые люди пытаются разобраться в своих интересах, потребностях, способностях, ценностях и возможностях, рассматривают различные варианты будущей профессиональной

деятельности. Выбор и освоение подходящей профессии, как правило, происходят у молодых людей к концу этого этапа. Примерно такой же возрастной период отмечен у Хейвигхерста – от 15 до 25 лет – приобретение конкретной профессиональной идентичности. Молодые люди, выбрав профессию, начинают себя к ней подготавливать. Таким образом, приобретается определенный практический опыт, с которого начинается отсчет трудовой деятельности.

Климовым Е.К. выделены основные фазы развития профессионала. Студентов-практикантов мы относим к adeptам. Фаза адепта – это и есть «заспинная» подготовка, этап освоения профессии через производственную (педагогическую) практику. Данная фаза, в зависимости от типа профессии, может быть как кратковременной, так и продолжительной. Следует отметить, что психологи начинают изучение личности задолго до ее вступления в профессиональную деятельность, т.е. с раннего возраста, поскольку под влиянием родителей и семейного воспитания у человека складывается исходная система отношений к миру профессий и к себе как будущему специалисту.

Большой ошибкой родителей и семьи является навязывание своим детям чуждой, а порой и противопоказанной им профессии, что, в конечном счете, негативно отражается на профессиональном развитии личности. Таким образом, необходимо принимать во внимание, насколько выбираемая профессиональная деятельность соответствует интересам, способностям и склонностям молодого человека.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что период прохождения педагогической практики в среднем общеобразовательном учебном учреждении способствует получению первого ценного опыта самостоятельной профессиональной деятельности студентов. В этой связи мы ее рассматриваем как один из этапов профессионального становления личности будущего специалиста. Очевидно, что педагогическая практика – это важный период апробации в реальной учебной ситуации приобретенных в вузе знаний, навыков и умений, сформированных конкретных психолого-педагогических и методических компетенций, необходимых в дальнейшей трудовой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Муриева М.В. раннее иноязычное обучение – начальный этап формирования вторичной языковой личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 123-126.
2. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Учебное пособие под ред. проф. А.А.Реана. Изд-во «Питер», 2010. – С.305.
3. Люсев В.Н., Чапаев Н.К., Шевченко К.В. Теоретико-методологические аспекты интеграции педагогических и производственных факторов в профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 126-132.
4. Тахохов Б.А., Бекоева М.И., Малиева З.К. Компетентностный подход в современной высшей школе. Монография. Изд-во СОГУ, 2012. – С.115.
5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2009. – С.408, 165.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Лингвист» (бакалавр), режим доступа [http:// www. edu. gov.ru](http://www.edu.gov.ru).

**PEDAGOGICAL PRACTICE AS A STAGE OF THE PROFESSIONAL
FORMATION OF STUDENTS AS FUTURE TEACHERS**

© 2014

M.V. Murieva, candidate of pedagogical science, associate professor, department of foreign languages
North-Ossetian State University K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article is devoted to pedagogical practice as one of the stages of the professional formation of students as future teachers of foreign languages, so pedagogical practice is the connecting link between theoretical study at university and self-dependent work at school; pedagogical practice is organized by university to create professional pedagogical competence among students.

Keywords: higher education, professional activity, pedagogical practice, professional development of personality, occupational choice, studentship, forming, professional pedagogical competence, labor activity.

УДК 372.881.1

**СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014

М.И. Гаврилова, старший преподаватель
И.Н. Одарич, аспирант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Статья посвящена анализу трактования компетентности и реализации компетентностного подхода в российском образовании, который рассматривается как личностно-ориентированную парадигму образования, связанную с реальным социально-экономическим контекстом.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, личностно-ориентированная парадигма, социотехническая система, валидность.

Понятие «компетенции» появилось в зарубежной литературе в конце 1980-х годов, оно пережило большое количество трактовок и вариантов определений, и на данном этапе российскому читателю сложно определить объем понятия, с которым ему все чаще приходится сталкиваться как на теоретическом, так и на практическом уровне. Поэтому нам представляется целесообразным проанализировать существующие определения, как самого понятия «компетенции», так и сопутствующих ему понятий в рамках целостного подхода к управлению. Появление компетенций в подходе к управлению в бизнесе, а затем и в сфере образовательных услуг есть результат объективных процессов развития хозяйственной деятельности.

1950-1970 годы - для оценки человеческих ресурсов активно используется термин «профессионально важные качества». Речь идет об отдельно взятых и наиболее критичных для данного конкретного вида деятельности качествах, т. е. с развитием современных технологий и увеличением значимости человеческого фактора как фактора дополнительного риска становится все более и более очевидным, что оценивать человека и допускать его к работе в сложных социотехнических системах, ориентируясь только на проверку соответствия его квалификации, недопустимо с позиций управления социотехническими системами. В самом начале своего появления подход к оценке профессионально важных качеств затрагивал только психофизиологические характеристики, такие как скорость реакции, тип нервной системы и проч. Расширение подхода вызвало необходимость обращения к оценке интеллектуальных, а затем и морально-этических особенностей человека.

1970-1990 годы - в связи с появлением и быстрым развитием компьютерных технологий практически полностью меняется деятельность по подготовке и принятию управленческих решений. Значительно возрастают требования к объемам и скорости перерабатываемой человеком информации, его способности быстро осваивать новые технологии ее обработки, принимать решения на основе полученной информации. Актуальными становятся вопросы адаптации к быстро изменяющимся условиям и требованиям деятельности, к способности переносить полученные навыки в другие сферы деятельности, что естественным образом создает новый спрос на образовательные услуги, порождает новые формы оценочной деятельности, ориентированные на исполь-

зование компьютерных технологий.

После 1990-го - все более увеличивающийся разрыв между полученным образованием и профессией, рамками должностей и конкретной работой в организациях. Начинает использоваться термин «компетенция» как максимально широкое понятие, позволяющее описать готовность человека к эффективной работе. Начинают активно разрабатываться методики, оценивающие именно компетенции, а не соответствие квалификации выполняемой работе. На рынке образовательных услуг появляются фирмы, разрабатывающие по заказам компаний методы оценки компетенций для конкретных организаций, отслеживающие недостающие компетенции и предлагающие методики обучения в области недостающих компетенций.

Итак, использование термина «компетенция» началось относительно недавно, но содержательно существовали понятия, которые в некоторой степени вскрывали близкие смысловые значения. В советской и российской традиции управления таковым является понятие различных оцениваемых потенциалов.

В отечественной традиции управления наиболее приближенными к понятию «компетенции» являются термины «трудовой (кадровый) потенциал», «квалификационный потенциал».

С точки зрения управления персоналом, потенциал - это заложенные способности, возможности к выполнению, тех или иных функций при благоприятных условиях развития способностей, задатков, доведения их до необходимого уровня умений, навыков.

Следует отметить, что объем понятия «компетенции» постоянно расширялся. Базовым набором для определения компетенции были знания, умения и навыки. Затем к ним стали прибавлять поведенческие модели и ценностные ориентации. Затем - контекст конкретной организации. И, наконец, совсем недавно - способность к развитию.

Одним из наиболее распространенных является определение Жильбера и Парлье: «Компетенция - это совокупность знаний, способностей к действию, поведенческих моделей, структурированных сообразно с целью в данных обстоятельствах» [1].

В США компетенция определена Спенсерами (L. Spencer, S. Spencer, 2005) как базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и (или) наилучшему на основе критериев исполнению в

работе или в других ситуациях. При этом авторы выделяют следующую типологию компетенций:

- мотивационные компетенции (то, что является источником / причиной действия);
- психофизиологические характеристики (зрение, скорость реакции);
- самосознание (система ценностей, отношение личности к себе и окружающему миру);
- знания;
- умения и навыки.

Другие исследователи (М. Далziel, Р. Пейдж и др.) предлагают следующий перечень видов компетенций:

- теоретические и профессиональные знания;
- навыки выполнения работы и универсальные навыки (коммуникативные, управленческие и т. п.);
- способности к освоению новых видов деятельности;
- ценностные ориентации и характеристики мотивации;
- личностные черты и психофизиологические особенности.

Так или иначе, все авторы сходятся в главном: компетенция выступает такой единицей, с помощью которой можно оценить способность человека к эффективному выполнению конкретной работы.

Интересным с этой точки зрения является определение, предлагаемое Г. Сартан: «Компетенции - это совокупность индивидуальных и профессиональных характеристик работника, определяющих качественное выполнение работы. Компетенции определяют стандарт эффективного выполнения работы» [2].

С помощью понятия «компетенции» можно также измерить готовность человека к выполнению определенной работы. С данной точки зрения у компетенции есть две стороны: одна обращена к работе, а другая - к человеку. Если мы говорим о компетенции должности (рабочего места), то имеем в виду требования, необходимые для успешного выполнения работы. Если мы говорим о компетенции сотрудника, то имеем в виду его готовность к выполнению работы с требуемым уровнем качества.

В настоящее время понятие «компетенции» вышло за рамки области управления персоналом, оно является одной из общепотребительных управленческих категорий и может также характеризовать систему управления чем-либо (например, некомпетентная судебная система), организацию (к примеру, некомпетентный менеджмент), подразделение организации (некомпетентный отдел логистики) или любой другой экономический объект в целом.

Проанализировав источники, мы можем считать, что к компетенциям в настоящее время относят:

- совокупность знаний, умений и навыков работника, позволяющих ему выполнять ту или иную работу;
- необходимые личностные качества;
- степень интегрированности в корпоративную культуру предприятия;
- любые характеристики работника, значимые для производственного процесса.

Определенный набор компетенций характеризует как рабочее место (должность, позицию), так и лично работника. Набор компетенций, необходимых для выполнения одной и той же функции, может варьироваться в зависимости от специфики организационной структуры конкретного предприятия.

Таким образом, в понятие «компетенции» входят как характеристики работника, непосредственно связанные с трудовой деятельностью, так и более универсальные личностные характеристики и поведенческие модели. Логика компетенций позволяет принимать в расчет знания и опыт работника в различных областях профессиональной и иной деятельности, которыми он овладел в процессе жизни, а не только квалификацию, необходимую для решения конкретных производственных задач

на рабочем месте.

Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее развивающихся направлений педагогической теории и практики, одним из важнейших оснований обновления образования.

Основные положения компетентностного подхода в российском образовании нашли отражение в «Стратегии модернизации содержания общего образования», в которой понятие компетентности было определено в качестве центрального, узлового понятия, объединяющего интеллектуальную и навыковую составляющие образования и обладающего интегративной природой. В нем заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе») [3]. Эти идеи были развиты в «Концепции модернизации российского образования на период до 2012 года», выступающей в качестве одного из базовых нормативных документов, определяющих стратегию развития отечественного образования. В частности, в ней указывается, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [4].

Появление и осмысления понятий «компетенции» и «компетентностный подход» в образовательной теории были вызваны вхождением российской системы образования в Болонский процесс и принятием западной образовательной терминологии. «В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различающимися степенями энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия» [5].

Между тем, и на это указывают авторы «Стратегии модернизации...», компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. «Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способностей деятельности была ведущей в работе таких отечественных педагогов, как М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий, В. В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России» [6].

Классификация компетенций предложена странами, подписавшими Болонскую декларацию, которые выделили универсальные (инструментальные, межличностные, системные) и специальные (предметно-специализированные) компетенции.

Предметно-специализированные компетенции отражают на уровне навыков, умений, способностей выпускников специфику профессиональной части образовательных программ.

К инструментальным компетенциям относятся: способность к анализу и синтезу, к организации и планированию; базовые общие знания; коммуникативные навыки в родном языке; элементарные компьютерные знания; навыки управления информацией; способность решать проблемы. Перечисленные компетенции включают в основном начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии [7].

К межличностным компетенциям относятся: способность к критике и самокритике; межличностные навыки;

способность работать в междисциплинарной команде, взаимодействовать с экспертами в других предметных областях; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия и работать в международном контексте; приверженность этическим ценностям. Данные компетенции описывают готовность к социальному взаимодействию, умению работать в группе, способность к самокритике, толерантность.

К системным компетенциям относятся: способность применять знания на практике; способность к обучению и адаптации к новым ситуациям, генерировать идеи, быть лидером и работать автономно; понимание культуры и обычаев других стран; способность к разработке проектов и их управлению; способность к инициативе и предпринимательству; ответственность за качество; воля к успеху. Системные компетенции отражают способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям [8].

Не следует противопоставлять компетентность знаниям или умениям и навыкам. Понятие «компетентности» шире понятия «знания», или «умения», или «навыки», оно включает их в себя, хотя и является понятием обобщенного смыслового ряда [9-16]. При проектировании современного учебно-воспитательного процесса на основе компетентности необходима опора не только на прежний, традиционный, но и на инновационный отечественный и международный опыт. Если в российской образовательной действительности компетентностный подход находится в стадии обсуждения его смысла, необходимости и возможности реализации, то уже три десятилетия образование Европы и США развивается в русле именно этого подхода.

Многие зарубежные университеты не принимают абитуриентов без экзамена на ключевые компетенции, при оценке которых используются три основных критерия:

- умение действовать автономно: защищать свои права, интересы, проявлять ответственность, планировать и организовывать личностные планы, самостоятельно приобретать знания;
- способность работать с разными видами информации: диаграммами, символами, графиками, текстами, таблицами и т. д., критически осмысливать полученные сведения, применять их для расширения своих знаний;
- умение работать в группе: устанавливать хорошие взаимоотношения, разрешать конфликты и т. д.

Очевидно, все эти качества характеризуют гражданина постиндустриального общества, работающего в большой компании. Он должен быть инициативным и дисциплинированным, четко исполняющим свои должностные обязанности, мобильным, готовым переучиваться и перестраиваться на новый вид деятельности, проявлять динамизм на рынке труда. Этой логике должны соответствовать не только содержание образования, но и система контроля и оценки в школе, когда проверяются не столько предметные знания и умения, сколько способности применять их в практических ситуациях.

Многие страны постоянно участвуют практически во всех международных сравнительных исследованиях в сфере образования (PISA, TIMSS и т. д.), преследуя цель определения своей конкурентоспособности на мировом рынке труда. Вывод для оценки нашего общего образования на международном уровне не очень утешителен. Он заключается в том, что наши школьники очень хорошо решают так называемые «учебные» задачи, представленные в стандартной форме. В то же время они не обладают способностями использовать полученные знания в практических ситуациях.

К итогам подобных исследований можно относиться по-разному. Можно их просто не замечать, можно оспаривать качество и валидность применяемых международных тестов. А можно, критически относясь к подобным образовательным результатам, говорить о до-

минировании академического и фундаментального подходов, реализуемых средним образованием в России в ущерб естественному практицизму. В массовой образовательной практике преобладает предметно-центричная модель образования, согласно которой качество образования соответствует структуре содержания дифференцированного по предметам научного знания. Практика оценки качества образования характеризуется следующими параметрами:

- ориентацией на нормативную цель образовательной системы,
- применением субъективных средств прямой оценки качества образования при различных формах проверки знаний,
- использованием директивно установленной четырехбалльной шкалы оценки при всех видах испытаний обучаемых,
- применением субъективных критериев и шкал оценки, разрабатываемых каждым преподавателем.

По мнению российских специалистов, главная опасность при внедрении компетентностного подхода в практику образования заключается в том, что компетенции все время противопоставляются знаниям, которые на самом деле являются основой компетенции [17-20]. В то же время компетентностный подход предполагает не просто описание изменений в системе образования на новом языке, а практическую реализацию личностно-ориентированной парадигмы образования, связанной с реальным социально-экономическим контекстом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Les rémunérations. Politiques et pratiques pour les années [Texte] / Coordonné par J.-M. Peretti et P. Roussel. - Vuibert, Tournai, 2000.
2. Сартан, Г. Развитие компетенций : этапы внутрикорпоративного обучения [Текст] / Г. Сартан // Персонал-Микс. - 2005. - № 2. - С. 66.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст] : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Официальные документы в образовании. - 2002. - № 4(175). - С. 3-31.
5. Байденко, В. И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко. - М., 2006.
6. Горбань, М. Россия в ВТО - мифы и реальность [Текст] / М. Горбань // Вопросы экономики. - 2002. - № 2. - С. 61-82.
7. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Б.Д. Эльконин. - Красноярск, 2002. - С. 22-29.
8. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А.Н. Дахин. - М.: НИИ школьных технологий, 2009. - 292с.
9. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.
10. Яблонский В.И. компетентностная модель специалиста // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 215-220.
11. Слесарев Ю.В. Разработка модели обучения студентов в вузе на основе компетентностного подхода // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 163-168.
12. Гаврилова М.И. Результативно-целевая основа компетентностного подхода в повышении качества подготовки магистра // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 310-313.
13. Платонова Р.И. Развитие ключевых компетенций будущего учителя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 83-86.

14. Телегина А.Т. Формирование навыков межличностной коммуникации в процессе обучения иностранному языку, ориентированных на реализацию ключевых компетенций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 169-174.

15. Люсев В.Н., Мишин А.В. Проблемное обучение как метод интегрирующий образовательную и производственную деятельность // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 856-859.

16. Моисеев В.Б., Гуськова Т.В. Концептуальный подход к внедрению системы менеджмента качества вуза в условиях непрерывного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 62-64.

17. Ярыгина Н.А. Компетентностный подход к подготовке будущих экономистов в вузе // Вестник

Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 237-242.

18. Моисеев Ю.О., Хоровинников А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы определения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 132-139.

19. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.

20. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.

FORMATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

© 2014

M.I. Gavrilova, senior lecturer

I.N. Odarych, postgraduate

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: This article analyzes the interpretation of competence and the implementation of competence approach in Russian education, which is regarded as a student-centered educational paradigm associated with the real socio-economic context.

Keywords: competence, competence approach, student-oriented paradigm, socio-technical system, the validity of.

УДК 378

МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

© 2014

Е.С. Павлова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Высшая математика и математическое моделирование»

М.Г. Никитина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Высшая математика и математическое моделирование»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Модель технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанная на интенсификации учебного процесса, обеспечивает объективные показатели качества подготовки студентов, стимулирует их ответственность, и направлена на повышение эффективности самостоятельной работы студента, позволяет довести знания обучаемых до определенного уровня, а также обеспечивает построение учебного процесса как организационно-педагогической системы.

Ключевые слова: модель, технология, интенсификация, учебный процесс.

Изучение любых сложных объектов, основные параметры которых еще не определены и только конструируются, осуществляются путем построения их моделей. «Моделирование (фр. *modele* – образец, прообраз) – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Этот последний называется моделью» [2]. Соответствие между моделью и методом может заключаться:

- в сходстве их физических характеристик;
- в сходстве осуществляемых ими функций;
- в тождестве математического описания «поведения» объекта и его модели.

В нашем случае речь может идти, прежде всего, о функциональном подобии. Кроме того, в процессе моделирования мы опирались на следующие требования, выделенные В.С.Ильиным: а) модель должна отображать степень целостности процесса или явления; б) она должна строиться структурно.

По нашему мнению, новой модели должны быть приданы специфические признаки, делающие эту модель проницаемой для идей гуманизма в профессиональном образовании. В работе определена совокупность таких признаков:

соответствие модели исторически сложившимся представлениям об образовании как социальном институте;

соответствие экономической функции модели зада-

чам профессионального образования;

соответствие структуры модели признакам непрерывности и многоуровневости;

соответствие содержания модели целям социализации личности и личностно-ориентированной трансляции культуры в процессе профессионального образования.

Модель технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанная на интенсификации учебного процесса, обеспечивает объективные показатели качества подготовки студентов, стимулирует их ответственность, и направлена на повышение эффективности самостоятельной работы студента, позволяет довести знания обучаемых до определенного уровня, а также обеспечивает построение учебного процесса как организационно-педагогической системы, включающей в себя:

- модули изучения дисциплины;
- контроль (входной, промежуточный, итоговый);
- самостоятельную работу студентов;
- установочные и обзорные лекции;
- аудиторские практические занятия;
- индивидуальные и групповые консультации с академическим консультантом;
- средства адаптации к индивидуальным особенностям обучаемых (аудиторные и внеаудиторные тренинги) (рис. 1).

Структура технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанная на интенсификации учебного процесса, обеспечивает объективные показатели качества подготовки студентов, включает следующие блоки: цель, содержание, средства и формы контроля, оценка результатов, коррекция и управление познавательной деятельностью обучающихся, которые подробно описаны нами в третьем параграфе.

Реализация теоретической модели технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанная на интенсификации учебного процесса, обеспечивает объективные показатели качества подготовки студентов, в практической области возможна при наличии ряда условий. Выявлены педагогические условия перехода от теоретической модели технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанной на интенсификации учебного процесса, к ее практической реализации, обеспечивающей рациональное взаимодействие преподавателей и студентов в процессе учебно-познавательной деятельности.

Совокупность педагогических условий включает в себя наличие:

- информационного обеспечения учебно-познавательной деятельностью всех членов образовательного процесса;
- банка тестовых заданий для организации тестового контроля по проверке знаний студентов;
- ресурсного обеспечения программными и компьютерными средствами; учебного плана изучения дисциплины;
- учебной программы по дисциплине с учетом обязательного образовательного минимума и того, что технология организации учебной деятельности студентов вуза основана на модульном обучении;
- методических пособий для всех членов образовательного процесса по предлагаемой технологии;
- опорных конспектов лекций;
- заданий для самостоятельной работы студентов;
- технологической карты. [5]

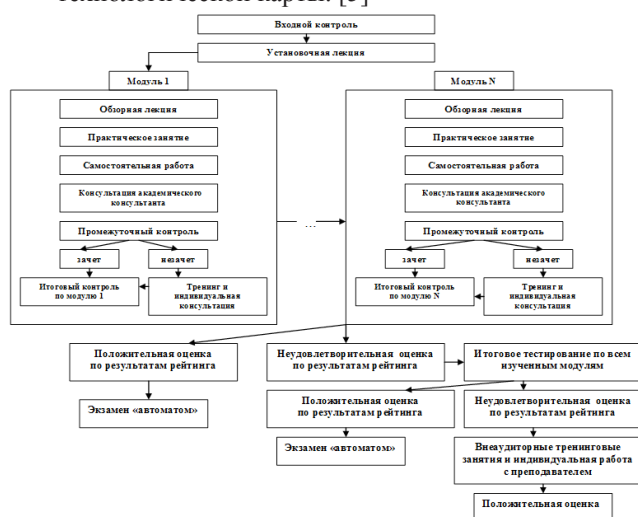


Рисунок 1 - Модель технологии организации учебной деятельности

Поясним более подробно каждый пункт и укажем, что нами сделано для организации учебной деятельности студентов.

Необходимо на установочной лекции ознакомить учащихся с программой изучаемой дисциплины и индивидуальной учебной программой для каждого студента, проинформировать обучающихся о датах проведения и формах контрольных мероприятий, о темах, вынесенных на контроль по каждому разделу. Для этого нами разработаны технологические карты и карты контроля, где указаны номера недель, темы модуля, изучаемые на

аудиторных занятиях и в процессе самостоятельной работы, даты проведения контрольных мероприятий.

Необходим большой банк тестов по контролируемому предмету для того, чтобы варианты тестов, формируемые компьютерной программой случайным образом, содержали разные задания. Тогда вероятность того, что сидящим близко студентам попадутся одинаковые задания, будет тем ниже, чем больше банк тестов. [3]

3. Нужно предоставить учебную программу по изучаемой дисциплине с учетом обязательного образовательного минимума и того, что технология организации учебной деятельности студентов вуза основана на модульном обучении.

4. Для проведения компьютерного тестирования необходимо наличие специально оборудованных аудиторий и программного обеспечения [4-8]. В ведомстве центра тестирования любого университета находится учебно-лабораторный корпус с оборудованными компьютерами аудиториями и соответствующим программным обеспечением.

5. Всем членам образовательного процесса по предлагаемой технологии необходимо предоставить методические пособия, в которых подробно отражен курс изучаемой дисциплины. Методические пособия для студента, преподавателя и академического консультанта. Для тестов (в случае необходимости) должны быть разработаны инструкции. Инструкции нужны для того чтобы, так как в заданиях открытой формы можно ввести ответ несколькими способами, а компьютер принимает запись только определенного вида. Поэтому в инструкции четко указано, как следует вводить ответ, какие символы можно, а какие нельзя использовать..

6. Опорные конспекты направлены на развитие мотивации обучающихся и повышение интереса к изучаемой дисциплине.

7. На сайте университета и в пособиях для студента должны быть представлены задания для самостоятельной работы. В пособиях для студента нами представлен подробный план самостоятельной работы, на какой неделе какую тему студенты изучают, и какой номер индивидуального домашнего задания выполняют.

8. Разработанная технологическая карта прохождения курса дисциплины отражает всю картину изучения дисциплины.

Выявленная совокупность педагогических условий позволяет реализовать теоретическую модель технологии организации учебной деятельности, основанную на интенсификации учебного процесса, в практической области и обеспечивает повышение эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов.

Оптимальное функционирование представленной модели возможно при использовании форм и методов организации учебной деятельности, соответствующих целям учебного образовательного процесса.

Формами, которые способствуют активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся и воспитанию у них ответственности за свои действия, являются:

- различные формы самостоятельной работы (индивидуальные домашние задания; групповое творческое тестирование);
- лекции (обзорные и входные);
- тестирования (групповое тестирование, самотестирование);
- различные виды тестов (тесты закрытой и открытой формы, тесты с выбором ответа из предложенных вариантов, на установление соответствия и порядка);
- тренинги (аудиторные и внеаудиторные).

В нашей технологии особенностью контроля и оценки результатов обучения является то, что контроль автоматизирован, и поэтому произошло отстранение преподавателя от проверки результатов испытаний, за счет чего исчезает субъективизм, а объективизм повышается. Однако при этом по объективным причинам утрачива-

ется значительная часть информации, которую можно было бы получить при проведении испытания с использованием человеческого фактора. Поэтому данный вид мониторинга целесообразно использовать только для входного, промежуточного и итогового контроля и для проверки индивидуальных домашних заданий, а экзамен сдавать непосредственно преподавателю. В разрабатываемой нами технологии организации учебной деятельности студентов, основанной на интенсификации учебного процесса, учет индивидуальных особенностей и уровня знаний решается за счет аудиторного и внеаудиторного тренинга и использования различных тестов.

Основной формой оценки обучения студентов технологии организации учебной деятельности студентов, основанной на интенсификации учебного процесса, является рейтинговая оценка качества знаний студентов [9, 10, 11].

Рейтинг студента R_d по дисциплине в семестре в любой отчетный момент времени равен сумме баллов, набранных в процессе текущего контроля, а на завершающем этапе – полной сумме баллов, включая баллы, набранные в процессе итогового контроля, если таковой предусмотрен.

Рейтинговая система контроля учебной работы студентов вводится с целью повышения качества подготовки специалистов. Эта цель может быть достигнута за счет:

- обеспечения систематической работы студентов над учебно-программным материалом, повышения их учебной активности;
- повышения педагогической активности преподавателей на практических и лабораторных занятиях;
- повышения объективности оценки результатов учебной работы студентов;
- внесения элементов соревновательности в учебный процесс и применения системы поощрений хорошо успевающих студентов, набирающих высокий рейтинг.

Рейтинговая система контроля учебной работы студентов предусматривает:

1. Изучение каждой дисциплины студентами в многоступенчатом процессе освоения отдельных модулей учебно-программного материала.
2. Систематический текущий контроль учебной работы студентов в семестре на практических (семинарских), лабораторных и других занятиях с оценкой в баллах степени усвоения теоретической и практической частей каждого учебно-программного модуля.
3. Кумулятивный (накопительный) принцип формирования рейтинговой оценки (рейтинга) работы студентов по дисциплине – путем суммирования рейтингов студента по всем элементам модуля дисциплины, по всем модулям.
4. Наличие промежуточного и итогового контроля по модулю и определение итогового рейтинга студента по каждой дисциплине в конце семестра.

Итоговая оценка студента по дисциплине по окончании семестра определяется в соответствии с табл. 1

Таблица 1
 Итоговая оценка студента по результатам рейтинга

Сумма баллов	Оценка
Свыше 90	Отлично
Свыше 75 до 90	Хорошо
От 50 до 75	Удовлетворительно
Меньше 50	Неудовлетворительно

За временную единицу учебного процесса принимается семестр.

За учебно-программную единицу по каждой учебной дисциплине принимается семестровый объем теоретического материала и практической работы в виде цикла задач, заданий, курсовых работ и проектов, рефератов, лабораторных работ и т.п.

Оценка, получаемая студентом в конце семестра,

определяется отношением суммы баллов, набранной по всем тестам (итоговый рейтинг) к количеству модулей проводимых в семестре.[12]

Студент, имеющий итоговый рейтинг по дисциплине менее 50, считается неуспевающим по этой дисциплине, к сессии не допускается и обязан ликвидировать академические задолженности и повысить свой рейтинг до уровня не менее 50.

По курсовым работам и проектам оценки вносятся в зачетные ведомости и служат одним из оснований для допуска студента к сессии.

При больше 40, по решению кафедры и деканата, студенту предоставляется возможность ликвидировать академические задолженности по соответствующим дисциплинам и поднять свой рейтинг R_d по каждой из них на уровень R_d больше 50. После этого студент допускается к экзаменам. Неуспевающий студент может быть направлен на повторное обучение по данному курсу.

Если по дисциплине рейтинг студента в конце семестра R_d больше 90 баллов, студенту может быть поставлена экзаменационная оценка «отлично» без экзамена. При рейтинге $75 < R_d < 90$ студенту может быть поставлена оценка «хорошо» без экзамена. Студент имеет право сдавать экзамен и получить более высокую оценку.

Для методического обеспечения рейтинговой системы необходимо следующее:

1. Максимальное количество баллов, которое может набрать студент при тестировании по одному модулю, в том числе и по итоговому тестированию, равно 100 (сто) баллов.

2. Максимальный рейтинг студента по дисциплине определяется произведением количества модулей на сто.

Для организации рейтинговой системы контроля учебной работы студентов преподаватели дисциплин на первом занятии должны довести до сведения студентов информацию о содержании и модульной структуре учебно-программного материала дисциплины и «ценах» (в баллах) отдельных модулей и видов учебной работы по модулям, о методах и периодичности контроля результатов работы студентов, об условиях итоговой аттестации студентов; постоянно информировать студентов на занятиях об их текущем рейтинге по всем видам учебной работы по данной дисциплины и по дисциплине в целом; разрабатывать и непрерывно совершенствовать методические материалы по дисциплине для реализации рейтинговой системы.

Предлагаемая рейтинговая система, на наш взгляд, эффективна по ряду причин:

1. Она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу.
2. Более объективно и точно оценивает знания студента за счет использования дробной 100 - балльной шкалы оценок.
3. Создает основу для дифференциации студентов.
4. Позволяет получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметжанова Г.В. Образовательные технологии в вузе : учебное пособие. - ТГУ.: Тольятти, 2011.
2. Колачева Н.В. Математические методы моделирования производственных экономических процессов: монография / П. Ф. Зибров, Н. В. Колачева.- ТГУ.: Тольятти, 2009.
3. Кошелева Н.Н. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. Ульяновск, 2006.
4. Павлова Е.С. Технология интенсификации учеб-

ного процесса в вузе: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кузбасская государственная педагогическая академия. Новокузнецк, 2007

5. Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г., Моисеев В.Б. Информационно-дидактические основы образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 180-190.

6. Коломийцев Ю.Н. Педагогические тесты как инструмент измерения оценки знаний студентов и качества обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 76-80.

7. Моисеев В.Б., Гуськова Т.В. Концептуальный подход к внедрению системы менеджмента качества вуза в условиях непрерывного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 62-64

8. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Структура теории образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 153-158.

9. Бородина С.А., Евдокимов М.А. Рейтинговая система оценки обучения как условие успешной учебной деятельности студента технического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 32-38.

10. Гуськова Т.В., Курочкина О.Г., Рожков А.С. Использование тестовых технологий при организации контроля и оценке качества подготовки обучающихся в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 54-59.

11. Кондаурова И.К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информатики в классическом университете: традиции и новации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 1. С. 106-112.

12. Палфёрова С.Ш. Формирование базовых компетенций студентов при изучении математики в техническом вузе / Палфёрова, С.Ш., Ярыгин А.Н., Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 294-298.

MODEL TO TECHNOLOGIES TO ORGANIZATIONS OF THE SCHOLASTIC PROCESS IN HIGH SCHOOL

© 2014

E.S. Pavlova, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair
“Higher mathematics and mathematical modelling”

M.G. Nikitina, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair
“Higher mathematics and mathematical modelling”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: Model to technologies to organizations to scholastic activity student high school, founded of the scholastic process, provides the objective factors a quality preparation student, their responsibility, and is directed on increasing of efficiency of the independent functioning the student, allows to bring the knowledges trained before determined level, as well as provides the building of the scholastic process as organizing-pedagogical system.

Keywords: model, technology, scholastic process.

УДК 372.8:7.0

ПРИМЕНЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОПТИМАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО НАТЮРМОРТА

© 2014

О.И. Пекина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Живопись»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В освоении законов искусства рисования успех предопределяется верным разграничением учебно-творческих задач. Аналитический подход в плано-прогностической деятельности позволяет целостно посмотреть на психолого-педагогические основы методики обучения рисованию, найти оптимальную структуру учебной постановки натюрморта, достичь гармонии обучения и творчества, труда и вдохновения, техники и самобытности, студии и свободы.

Ключевые слова: рисование с натуры, художественно-творческая деятельность, восприятие, визуальное мышление, изобразительное искусство, педагогика искусства, проектно-прогностическая деятельность.

Современная система образования повышает требования к четкости определения набора дидактических единиц программного содержания, их взаимозависимости и взаимоотношений, иерархического структурирования и алгоритмического порядка освоения в целях достижения наиболее высокого результата обучения.

В решении задач формирования художественно-эстетической культуры учащихся одной из ведущих форм является рисование с натуры, которое предусматривает определенную систему планомерного изложения учебного материала и последовательного развития практических умений и навыков. Эффективность процесса освоения секретов художественно-творческой деятельности и основ изобразительной грамоты во многом зависит от качества учебных натуральных постановок.

Несмотря на то, что в искусствоведческой литературе глубоко рассматривается история развития натюрморта (И.С. Болотина, Б.Р. Виппер, Ю.Я. Герчук, И.М. Глозман, Г.В. Дятлева, А.В. Корзунин, Ю.И. Кузнецов, И.Н.

Пружан, М.М. Ракова, Е.О. Фехнер, И.Н. Филонович, А.Т. Ягодковская), а в педагогической – дается весьма широкий диапазон рекомендаций по применению этого жанра в образовательном процессе (Г.В. Беда, В.Ф. Вавилин, В.С. Кузин, Н.А. Курочкина, В.К. Лебедко, А.С. Пучков, Н.Э. Радлов, Н.Н. Ростовцев, А.М. Серов, А.Е. Терентьев, Г.В. Черемных, А.Ф. Щембель и др.), дидактический функционал (формы, методы, принципы, приемы) организации учебной натурной постановки остается недостаточно разработанным разделом.

В целях обоснования научно-теоретических основ пластического построения учебных натуральных постановок, а также дидактических и методических аспектов их применения в процессе обучения, был обобщен опыт ведущих представителей педагогики искусства А.Д. Алехина, Н.Н. Анисимова, А.Г. Венецианова, Н.Н. Волкова, Д.Н. Кардовского, П.П. Кончаловского, Н.П. Крымова, А.П. Сапожникова, Г.Б. Смирнова, В.С. Щербакова, Е.В. Шорохова, А.А.

Унковского, Р.Р. Фалька, М.Ф. Харитонов, П.П. Чистякова, В.Н. Яковлева, А.П. Яшукина и др., рассмотрены диссертационные исследования В.И. Денисенко, С.Н. Квавченко, К.А. Кравченко, Е.Ф. Кузнецова, В.К. Лебедко, Ю.И. Пилясова, Н.И. Садовой, А.И. Сухарева, П.Д. Чистова, В.В. Хабловского, М.Ф. Харитонов, А.Е. Хитрова и др.).

Раскрытие принципов организации натурной постановки может быть обеспечено при рассмотрении целей и задач художественно-эстетического воспитания как целостной системы развития когнитивной, психомоторной и аффективной эмоционально-ценностной сфер личности. Опираясь на матрицу операционных механизмов познавательных процессов, функции психомоторики и мотивационные факторы учебно-творческой деятельности [1], учитель может четко определить дидактические контексты каждой учебной постановки натюрморта [2] исходя из заданных условий педагогической деятельности (тип учебного заведения, дисциплина, возраст учащихся, состав натурального фонда).

Понимание учителем психологических основ учебно-творческой деятельности позволит осознанно подойти к выбору элементов натюрморта и их организации в группе, даст возможность строить программу управления психомоторными и личностными качествами обучаемых еще на стадии подготовки натурной постановки, правильно определить задачи и сделать выбор методов обучения, приемов изображения.

Например, задачи обучения рисунку натюрморта, реализуемые в когнитивной сфере, направлены на развитие: умения отражать отдельные свойства и процессы окружающей среды и преобразовывать их в образы; восприятия и его качеств (дифференцированность, аналитичность, конкретность, преобразующее видение) как фундамента для развития всех познавательных процессов и творчества; наглядно-образного мышления и воображения; памяти, обеспечивающей скорость запечатления, длительность хранения и легкость воспроизведения ранее воспринятого; мышления (обучение сравнению, анализу, синтезу, обобщению воспринятой информации). Обучение рисунку натюрморта способствует формированию: представлений об образах (в произведениях искусства) и предметах (явлениях) окружающего мира как эстетических объектах; умения формулировать мысли языковыми (речевыми) и графическими-образными средствами; навыков восприятия языковых конструкций и их понимания; направленности восприятия на определенные объекты или процесс окружающей среды.

В психомоторной сфере эти задачи связаны с освоением и совершенствованием технических навыков владения графическими материалами, что облегчает процесс овладения приемами передачи формы, пропорций и конструктивного строения изображения предметов, закономерностей светотени, пространственных соотношений и выразительно-художественных свойств изображения; развитием глазомера (определение размеров и расстояний, параллельности и угловых величин, пропорций, симметричности); развитием чувства тона (умение видеть общий тон натурной постановки, сравнивать и анализировать тональные отношения, передавать их в рисунке).

Для иллюстрации аналитической работы учителя в таблицах 1-3 показан принцип осмысления задач обучения основам изобразительной грамоты, влияющих на последовательность и выбор содержания натуральных постановок, в границах проблем развития восприятия (визуального мышления). Восприятие представляет собой непосредственно-чувственное отражение действительности. Это активный рефлекторный процесс, определяющийся задачами, целями и мотивами деятельности субъекта, что доказано различными психологическими исследованиями. При рисовании с натуры восприятие одновременно учитывает законы действительности и её изображения. Рисующий должен уметь условно рассма-

тривать пространство как плоскость и мысленно «преобразовывать» изобразительную плоскость в трехмерное пространство [3].

Под визуальным мышлением понимают: цепь направленных последовательных суждений о тех или иных значимых для изображения свойствах воспринимаемых объектов; единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления (С.Л. Рубинштейн); способность к творческому видению, которая трансформирует наглядные образы ощущения и восприятия в образно-эстетические художественные представления, что побуждает искать новые, более выразительные средства изображения, повышая художественность рисунка.

Основу визуального мышления составляют три вида восприятия: аналитическое, художественно-эстетическое, целостное. Это разделение весьма условно наблюдается в деятельности профессиональных художников и должно четко определяться в условиях образовательного процесса. Так основу аналитического восприятия составляет логическое мышление. «Благодаря осмысленности, восприятие человека перестает быть чисто биологическим процессом и становится действием, направленным на получение конкретной информации об объективном внешнем мире, необходимой для определенной деятельности» [4, с. 32]. Логическое мышление рационализирует процесс изучения натуры и её изображения, превращает визуальное восприятие в целенаправленное наблюдение.

Учитель изобразительного искусства должен знать компонентную структуру каждого психологического механизма. К примеру, аналитическое восприятие основано на логических формах мышления – понятии (отражении в сознании человека общих и существенных свойств предмета), суждении (отражении связей между структурными элементами предмета, между предметом и его окружением), умозаключении (вывод нового суждения о средних свойствах приобретенных предметом). Аналитическое восприятие опирается на операции логического мышления: анализ, сравнение, абстрагирование, синтез, обобщение, классификация и категоризация.

В процессе формирования навыков аналитического восприятия можно выделить этапы: осознание проблемной ситуации, выделение известного и неизвестного, превращение проблемы в задачу, ограничение зоны поиска, выдвижение гипотезы о способах решения задач, её реализация и проверка.

Для понимания алгоритмов усложнения учебных задач, определения набора элементов (фон, предметы) и композиционных решений в организации натуральных постановок, направленных на развитие тех или иных психологических качеств [1], учителю следует опираться на специфику их проявления исходя из описания в категориях: *вид* (среди разнообразия определяет существенные компоненты); *качество* (характеризует состояние); *механизм* (обозначает операционные процессы); *способ* (уточняет алгоритмы возможных действий); *прием* (отражает технические операции).

Таблица 1- Развитие навыков аналитического восприятия

качество	механизм	способ	прием	задачи развития навыков
осмысленность; наблюдательность; константность; аконстантность; структурность; уровень; антиципация; активность; точность	апперцепция; сопоставление; осмысление; понимание	визирование	промеры; масштабирование; пропорционирование; экстраполяция	точной оценки отклонения от опорных направлений; точной оценки пропорций, взаимоотношения частей и целого; оценки «светлотных» отношений; оценки перспективных сокращений и пр.
		визуальное сравнение	сравнение с сенсорными эталонами; сравнение с каноническими схемами; кратность целого ряду чисел Фибоначчи; сличение с композиционными и конструктивными осями	

Базовыми дидактическими единицами раздела натурального рисования «натюрморт» являются понятия: *форма*

(силуэт, габариты, пропорции, классификация/принадлежность к группе эталонных геометрических форм); *конструкция* (функция/порядок, структура/эталон, соподчинение/целостность); *объём* (светотень, тональный градиент); *пространство* (глубина, плановость, перспектива, масштаб, краевой контраст); *техника исполнения* (изобразительные материалы, технологии, способы и приемы изображения); *образная выразительность* (материальность, фактура, сюжет, идея, композиция, динамика и статика пластических и тональных масс).

Представленная иерархия элементов дидактических единиц раздела натурального рисования «натюрморт» отражает законы перцепции (В.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, Ю.Ю. Вергилес), согласно которым объект первоначально воспринимается пятном, силуэтом, затем различается промежуток между пятнами, и только потом происходит адекватное восприятие формы, её конструктивной сути, понимание особенностей пластической моделировки объёма и пространственных отношений.

Учитель должен в структуре учебного натюрморта при выборе его элементов и их композиционной организации обеспечить некоторое предвосхищение основных этапов и результатов изобразительной деятельности. П.Я. Павлинов утверждал, что при рисовании с натуры «надо заранее знать то, что ты должен увидеть в натуре, тогда увидишь в ней самое главное, монументальное, а это свидетельствует об умении чувствовать образную суть изображаемого» [5].

Предложенный порядок освоения дидактических единиц дает возможность учащимся научиться планировать свои действия и освоить технические приемы анализа натуральных постановок и их изображения, а учителю – осознать какие механизмы визуального мышления следует задействовать (табл. 1), определить критерии результативности его развития (табл. 2).

Таблица 2 – Показатели развития навыков целостного восприятия

Общая характеристика	Компоненты	Показатели
Способность обобщённого видения и одновременного сравнения всех визуально воспринимаемых пластических характеристик натуры и картины, восприятие объекта изображения и самого изображения нерасчленённо, сразу, одновременно во всем единстве, многообразии и взаимообусловленности пластических качеств, свойств и признаков при их постоянном сравнении между собой и с целью)	восприятие большой формы модели	оценка изображаемой группы предметов с позиции предвосхищения композиционного решения, тождественности пластического пятна формату; степень точности передачи «схватывание» общего пластического характера пятна (общие габаритные отношения, протяженность, ритмика и динамика); подчинение деталей большой форме, пластическому рельефу поверхности предмета
	видение больших светлотных градаций и характера освещённости	степень точности определения и передачи в рисунке пропорциональных отношений масс «большого света» и «большой тени»; соподчинение отношений света и полутона, собственной и падающей тени, рефлекса; убедительность передачи общего характера освещения и местоположения источника света относительно изображаемой натурной группы;
	видение общего тонового состояния	точность восприятия и воспроизведения тоновых отношений (выдержанность тонального масштаба во взаимоотношениях всех элементов натурной постановки); степень достижения тонового единства
	умение работать и мыслить отношениями	выбор общей тоновой напряженности изображения в соответствии с техническими возможностями изобразительного материала; подчинение исполнительских средств и выразительных возможностей материала целостности изображения

Понимание психологических механизмов восприятия натуры и рисунка, определение четких критериев результативности изобразительной деятельности позволит учителю правильно составить программу, грамотно подойти к её дидактическому сопровождению, добиться эффективности решения задач даже при количественно незначительном натурно-методическом фонде.

Пример аналитической работы по определению критериев грамотности решения учебно-творческих задач представлен в таблицах 3 и 4. Характеристика позиций ограничена дидактической единицей (ДЕ) «форма». Изучение формы и способов её изображения – одна из базовых проблем школы изобразительной грамоты. Она константна в аналитических задачах и весьма разнообразна в творческих интерпретациях. Сложность задач изменяется по мере развития визуального мышления в триаде иерархических отношений аналитического, ху-

дожественно-образного и целостного мышления.

Таблица 3- Требования к результатам обучения (развитие визуального мышления). ДЕ «Форма»

вид восприятия	знания	умения навыки
аналитическое	характерные признаки формы (силуэт, габариты, пропорции)	установление общих пропорции через промеры, масштабирование, пропорционирование, экстраполяцию, визуальное сравнение отношений величин;
	способы и приемы анализа формы (компасные линии и конструктивные оси)	передача соотношений размеров и пластических особенностей с опорой на компасные и конструктивные линии
	геометрические признаки формы	классификация фигур и тел по форме; сравнение (сходство и различие) с базовыми геометрическими конфигурациями, числовым рядом Фибоначчи
	способы описания	фиксирование информации с опорой на пространственные индикаторы в кодифицированном и реалистичном изображении
художественно-образное	влияние цветового тона на восприятие формы (массы пятна)	фигурно-фонное различение заданного элемента; выбор масштаба изображения относительно листа в соответствии с образом натуры
	пластические признаки формы	ассоциативное сравнение силуэта с динамическим напряжением; отбор существенных черт
	принципы сопоставления и ассоциации	передача характерных пластических особенностей рисунка модели
целостное	принципы взаимоотношений между главным и второстепенным, целым и частью, общим и индивидуальным	объединение разрозненных элементов/предметов в единый геометрический или пластический силуэт; отделить наиболее характерные, типические черты, выражающие ассоциативную и пластическую выразительную сущность характера формы
	принципы обобщения и абстрагирования	передача «схватывание» общего пластического характера пятна (общие габаритные отношения, протяженность, ритмика и динамика) в стадии эскизного наброска и композиционного поиска в формате
	средства художественно-образной выразительности	избирательность восприятия и изображения мотива, отказ от несущественных признаков, преобразование характерного, привнесение дополнительных деталей для убедительности

Таблица 4 - Критерии грамотности рисунка. ДЕ «Форма». Аналитический блок

признаки в рисунке	уровни развития
узнаваемость характерных признаков формы (силуэт, габариты, пропорции)	не обращает внимание на характерные признаки формы, рисунок выполняет без опоры на натуру, по освоенной ранее схеме (шаблонно); условно обращает внимание на характерные признаки формы, рисунок выполняет с опорой на натуру, но жестко следует освоенной ранее схеме, без попыток применения знаний в новых условиях, не достигает правдоподобия; в рисунке присутствуют признаки передачи характерных особенностей формы, но допущено большое количество ошибок; геометрические признаки формы передаются осознанно, общие габариты и пропорции основных частей передаются верно, но допущены ошибки в определении пластических особенностей силуэта; геометрические признаки формы передаются осознанно, общие габариты и пропорции основных частей передаются верно, пластические особенности силуэта определены в соответствии с натурой

Требование четкого подхода к определению алгоритма усложнения учебных натуральных постановок в тождественной зависимости от образовательных задач, обосновано в утверждениях В.В. Давыдова: характер изучаемого материала способствует развитию определенного типа мышления; условия задачи определяет используемый при решении тип мышления; разные типы мышления могут сосуществовать у одного и того же ребенка одновременно; выделяют три основных способа обучения или установления отношений, которыми оперирует мышление: обучение принципам, на примерах и способам мышления [6].

Таким образом, становится очевидной зависимость успеха учебной деятельности ученика от выбора содержания (натюрморта) и его организации (фон, предметы, освещение) учителем (П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн). Хорошо продуманное учебное содержание и его структурирование позволит преодолеть интеллектуальную пассивность, причины которой чаще всего связаны с недостатками воспитания и обучения (Л.И. Божович, Н.А. Менчинская, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Л.С. Славина, В.С. Юркевич). Лишь при последовательном формировании навыков содержательного анализа можно вывести ученика на осознанное планирование и рефлексию (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Б.И. Исаев). Рисование с натуры направляет умственную деятельность ребенка, развивает подвижность ума, стимулируя способность быстрого переключения с одного аспекта на другой. Лишь формируя способность ученика самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, школа способна вывести его мышление на креативный уровень.

Обозначение этого вопроса основано на том, что за последние двадцать лет в художественном образовании

детей доминирующую позицию заняла проблема творчества. В учебном натурном рисовании педагоги стали прибегать к эстетически внешне привлекательным характеристикам натюрморта, основанным на динамической игре ритмов формы, цвета и тона, света и тени, плоскости и пространства. В результате учащиеся «застревают» на стадии «любования». К осознанному созерцанию, целенаправленному наблюдению приходят с большим опозданием. Проблема усугубляется тем, что «в настоящее время общество переживает кризис «внимательности»..., что следует трактовать как опасность крайнего ослабления, редукции основополагающей способности человека, без которой немислима продуктивная деятельность человека. Злободневным симптомом состояния современной культуры является явное преобладание потока динамических изображений над внимательным и сосредоточенным восприятием и интерпретацией неподвижных объектов – это уже не количественная, а качественная характеристика культуры» [7, с. 25].

Данное положение актуализирует слова П.П. Блонского, утверждавшего что (творческое – авт.) «мышление развивается на основе усвоенных знаний, если нет последних, то нет основы для развития мышления, и последнее не может созреть в должной мере» [8, с. 73].

Любая учебная постановка натюрморта должна быть не только содержательно интересна, эстетически привлекательна, но и информационно образовательна. Специфика обучения основам изобразительной грамоты требует от педагога креативного взгляда на организацию натурной постановки, в которой конкретизируется содержание учебных задач, вне расхождения двух важных взаимосвязанных компонентов – обучения и творчества.

Увидеть целостность задач учебного рисования с натуры и логику проектирования программного содержания, с учетом всех дидактических контекстов [2], помогает алгоритмическая структура, представленная в таблице 5.

Таблица 5

Дидактические единицы	Учебные задачи	Выбор предметов	Фон	Композиция	Освещение	Выбор формата, изобра. материалов
форма силуэт габариты пропорции классификация конструкция функции порядок структура/этап соподчинение/целостность объем светотень тональный градиент пространство глубина плановость перспектива масштаб краевой контраст техника исполнения изобразительные материалы технологии способы и приемы изображения образная выразительность материальность фактура идея/сюжет композиция динамика и статика пластических и тональных масс	Учебные задачи определяют зависимость от конкретных и индивидуальных особенностей, уровня сформированности тех или иных умений, развития психомоторных функций. Должны быть конкретны, достижимы, результативно проверяемы.	Дидактическую значимость, учебной поставкой определяем правильность выбора предметов (по форме, материалу, цвету, отношению друг к другу)	Фон определяет смысловую интонацию натюрморта, создает среду, влияющую на его восприятие и художественно-эстетическую выразительность. Фон должен обладать такой же вещественной конкретностью, как и любой предмет в натюрморте. При выборе фона учитываются тон, фактура, пластичность тона. Грамотный подбор предметов и драпировок позволяет учащимся осознать и понять суть требований и специфику процесса выполнения изображения	От точности решения композиционных задач организации натюрморта много зависит успех решения художественно-образных задач	В зависимости от силы ощущений, направления лучей света, а также удаленности источника света от предмета изменяется характер и распределение теней, полутонов и освещенных мест на поверхности его формы, следовательно, меняется особенность прочтения предмета и его изображения. Свет в натюрморте буквально моделирует пространство	Выбор различных графических материалов и способов их работы на рисунке натюрморта должен быть обусловлен как степенью подготовленности учащихся, так и учебно-творческими задачами, решаемыми в конкретной натурной постановке. Выбрана форма должна адекватно соответствовать. Например, для работы над задачей изображения (форма – проверка) должна использоваться форма А3

Теоретические обоснования последовательного выбора и усложнения компонентов учебных натурных постановок позволяют определить дидактическую составляющую каждого задания, например:

Рисунок однопорядкового натюрморта

Характеристика постановки:

- *предметы:* тела вращения с минимальными пластическими изменениями силуэта (комбинация цилиндрических и конических форм), матовые, однотонные;
- *композиционная организация:* линейно-фронталь-

ное расположение на уровне «глаз»;

- *фон:* нейтральный, серый (контрастный по отношению к предметам);

- *освещение:* центральное верхнее/контражур



Материалы:

Бумага ф-А3, карандаш, ластик.

Техника: однопорядковый штрих

Задачи:

- освоение последовательности ведения рисунка с натуры (выбор

точки зрения, определение формата и его направления, поиск композиционного решения);

- формирование понятий: форма, силуэт, габариты, ось вращения, конструктивные оси, тон, штрих;

- достижение сознательного подхода к композиционной организации всех элементов изображения (выбор массы пятна к листу, динамическое смещение пятна в зависимости от величины и тональности для придания визуального равновесия плоскости);

- развитие наблюдательности, нахождение общего (типичного) и различного (индивидуального) в предметах;

- освоение методов визирования (промеры, масштабирование, пропорционирование);

- тренировка навыков зрительно-моторной координации;

- совершенствование умений проведения линий в заданных направлениях (вертикально, горизонтально) без применения вспомогательных инструментов – «от руки, на глаз»;

- применение вспомогательных линий построения;

- освоение приемов штрихования поверхности, усиления тона за счет наложения штриховых слоев

Требования к рисунку:

- найти композиционное решение листа (соотношение протяженности формата и габаритов натурной постановки);

- использовать вспомогательные линии для построения формы и проверки конструктивной структуры;

- проследить конструктивные изломы формы и особенности пластического характера силуэта предметов;

- достичь максимального соответствия рисунка и натуры (размеры частей предметов, направления/амплитудного напряжения контуров и межпредметные пропорции);

- передать тональные отношения предметов и фона однопорядковым штрихом;

- добиться равномерности распределения тона в пределах заданного контура предметов или плоскости фона;

- удерживать среднюю амплитуду и направление штриха, выдерживать силу нажима на карандаш

Аналитический подход позволяет учителю целостно посмотреть на психолого-педагогические основы методики обучения рисованию, найти оптимальную структуру учебной постановки, в которой достигается: равновесие, сочитаемость характеров форм всех элементов, пропорциональность, масштабность, тональное единство; выполнить все дидактические требования обучения; определить оптимальный формат изобразительной плоскости и продолжительность исполнения учебной работы.

Применение данной методики в плано-прогностической деятельности позволяет поставить обучение изобразительному искусству на научную основу, достигая устойчиво положительной результативности.

Предложенная методика аналитического подхода в определении структуры и композиционно-пластических черт учебного натюрморта была апробирована в дисциплинарном курсе «Технологии и методика обучения изобразительному искусству», применена при выполнении дипломных работ (2009, 2012), получила положительные отзывы слушателей курсов повышения квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Михайлова Е.А., Пекина О.И. Психолого-педагогические аспекты развития художественно-творческих способностей учащихся // II Всероссийская научно-практическая конференция «Изобразительное искусство в социокультурном пространстве современности: тенденции, педагогика, инновации». Сборник докладов: – Томск: ТОИУМЦКИ, 2014. – 98-110 с.
2. Пекина О.И. Алгоритм проектирования учебных постановок по рисунку натюрморта // Новые технологии как инструмент реализации стратегии развития и модернизации в экономике, управлении проектами, педагогике, праве, культурологии, языкознании, природопользовании, природопользовании, биологии, зоологии, химии, политологии, психологии, медицине, филологии, философии, социологии, математике, тех-

нике, физике, информатике, градостроительстве, 28-29 марта 2014 года, г. Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во «КультИнформПресс», 2014. – С.101-105

3. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. – М.: Изд. Акад. Пед. наук РСФСР, 1950. – 508 с.
4. Сухарев А.И. Формирование композиционно-пространственного восприятия у студентов на занятиях по рисунку (Первый-второй курсы художественно-графического факультета) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Омск, 1999. – 187 с.
5. Павлинов П.Я. Каждый может научиться рисовать. Советы рисовальщика. – М.: Советский художник, 1966. – 104 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов — М. : Интор, 1996. – 554 с.
7. Серикова И.А. Развитие визуального мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Екатеринбург, 2005. – 174 с.
8. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2т. Т.2 / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.
9. Величковский Б.М. Психология восприятия / Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия. – М. : Изд-во Московского университета, 1973. – 336 с.

THE ANALYTIC APPROACH IN DETERMINING THE OPTIMAL STRUCTURE OF THE INSTRUCTIONAL STILL LIFE

© 2014

O.I. Pekina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Painting»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: In the development of the art drawing laws, success is predetermined by a faithful delineation of educational and creative tasks. Analytical approach to planning and forecasting activity allows holistically look at the psycho-pedagogical bases of learning methods to draw, to find the optimal structure of the learning performances of still life, to achieve harmony of learning and creativity, tradition and innovation, work and inspiration, rationality and feeling, technology and identity, hardworking and freedom.

Keywords: drawing from nature, art and creative action, perception, visual thinking, visual art, teaching art, design and forecasting activities.

УДК 37.017.925

УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ И ПЕРСОНИФИКАЦИЯ НАРОДНОГО ИДЕАЛА СОВЕРШЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ЭТНОПЕДАГОГИКЕ

© 2014

Р.И. Платонова, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Спортивные единоборства»
Е.В. Бубякина, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание»
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск (Россия)

Аннотация. Каждая культурная эпоха строит свой этический идеал в соответствии стадии развития, который становится основой новых педагогических концепций, моделей и проектов. Идеал определяет общую направленность культуры, ее духовную уникальность, этническую самобытность. Он «проникает» в язык, общественную нравственность, культурные нормы, традиции, предания. Моральный общественный идеал находит свое выражение в персонифицированных образах истории и культуры. На современном этапе для воспитания основная проблема – поиск значимых образов для подражания (референтов), способных задать нравственный идеал, стать точкой отсчета в определении смысла жизни.

Ключевые слова: идеал; универсализация и персонификация идеала; народный идеал; идеал учителя.

С точки зрения антропологического подхода в основе педагогических концепций и воспитательных практик лежит этический идеал, который формируется определенной культурой этноса, общества, государства. «Духовно-нравственное становление развивающейся личности идет путем присвоения общественно-исторического опыта этноса и норм социально - этнических отношений, общечеловеческих гуманистических идеалов в целом» [1, с.54]. Идеал концентрирует в себе самые совершенные представления о человеке и считается способом воплощения вечных абсолютных ценностей жизни.

Как известно, [2, с.259], каждая отдельно взятая культурная эпоха народов строит в форме определенного «проекта», соответствующий стадии развития, образ идеала в персонифицированном виде. Личность – идеал,

содержащая в себе эти ценности, становится особо актуальной в период кризисных ситуаций, переживаемых народом, обществом, государством, и обретает новую суть на путях преодоления. А.Запесоцкий в своей монографии «Образование: философия, культурология, политика», пишет следующее: «...духовно-нравственный образ Христа стал ответом на насущные проблемы своего времени и концентрированно выразил нравственный идеал, альтернативный тому, который сформировался в недрах языческой культуры. Личность, поставленная в центр эпохи Возрождения, соответствовала духу эпохи, которая требовала «титана земного самоутверждения...» [3, с. 17].

Действительно, идеал несет моральный характер и представляет собой человеческое видение Абсолюта. В философской науке понятие «нравственный идеал» воз-

нико в XVIII веке в исследованиях немецких ученых как Ф. Шиллер, Ф. Шеллинг, И. Кант. Размышляя о моральном идеале как о «качестве нормального сознания», В. Виндельбанд, М. Шелер, утверждают, что через него измеряется ценность всякой эмпирической действительности. По их мнению, носителем идеала является трансцендентальный субъект (то есть «сознание вообще») как источник идеальных ценностей и норм. В. Виндельбанд пишет, что идеал не обусловлен «естественной необходимостью», а выражает «необходимость долженствования». С точки зрения А. Запесоцкого «область идеального - это царство «последних» истин, идей и ценностей, которому открыт человек как духовное существо, свободное от витальной зависимости [3].

Идеал определяет общую направленность культуры, ее духовную уникальность, этническую самобытность. Невозможно перепутать образы скромных в поведении и в быту богатырей народа саха и открытых в своих чувствах и эмоциях, склонных к широким жестам героев русских былин Василия Буслаева и Садко; обостренно воспринимающего чувство чести испанского национального героя Сиды и отважного витязя в тигровой шкуре.

Для культур с доминированием теоцентристской модели создается идеал «блаженства в загробном мире», к которому в течение всей земной жизни человек готовится. Социоцентристские культурные системы идеализируют нравственное устройство общественного бытия, совершенного общества, где человек может достичь своего предельного совершенства. Антропоцентристские модели культуры проповедуют идеал, носящий универсально-моральный характер, то есть человек, объединяющий в себе индивидуальность и соборность, высшее телесное и духовное совершенство.

Идеал отражает все ценности, приоритеты, установки и нормы человека, общества, народа. Он «проникает» в язык, общественную нравственность, культурные нормы, традиции, предания. Моральный общественный идеал находит свое выражение в персонафицированных образах истории и культуры. В данном случае бесценна роль этнических представлений о «Совершенном человеке» - идеале. Как пишет Б.Н. Попов в своей книге «Философия воспитания» «жизнь человека – путешествие, идея, идеал – путеводитель. Нет путеводителя, и все останавливается. <...> Превращение идеала в действительность – процесс сложный и противоречивый, не гладкий и прямолинейный, чреватый трудностями. Забота общества в этом плане в том и заключается, чтобы сделать идеала органической частью массового сознания, мировоззрения народа, созидającego новое общество» [4, с.16].

Нравственный идеал народа Саха, согласно древним преданиям, героическому эпосу олонхосвязан с образом идеального рода солнечного улуса айыы. Представители этого рода описывались как - «люди солнечного улуса айыы с поводами за спиной», «люди из рода айыы с поводьями за спиной». Эти люди проживали в Среднем между Верхним и Нижним мирами, их принадлежность роду солнечного айыы подчеркивали поводья на спине от солнца. Эти поводья удерживали их на земле, в то же время, связывая с солнечным миром, миром Вселенной. На раннем этапе, видимо, именно коллективистские тенденции, позволяющие выжить в экстремальных условиях сурового Севера только сообществом, связанным совместной духовной и производительной деятельностью, обусловили появление данного универсального коллективного идеала.

Описание отдельного человека - идеала народа Саха находим в трудах известного этнопедагога И.С.Портнягина: «Человек солнечного улуса айыы-это понятие многозначное, включающее в себя привлекательную внешность, щедрую и отзывчивую душу, твердые моральные принципы, высокую духовность. Это сын Природы» [5, с.8]. На более позднем этапе развития саха, человек осмысливается частью живого мира,

дитем Матери - природы - «дитя природы» и исполняет гармонизирующую функцию в макро-, мезо-, микрокосме. Подобная мораль связывала людей воедино, проявляясь как общественное начало в человеке и считалось единственно возможным условием совместного сосуществования в Среднем мире, в рамках которого человеческое предназначение развивается до истинного бытия человек Айыы. У народа саха существуют промежуточные идеалы на пути к высшему совершенству – человек Айыы. К ним относятся «саха саарына», «сир туннуг», которые характеризует различные аспекты развития личности, стремящейся к высшим идеалам правдивости, душевной гармонии, добра и любви. Все эти этапы или хотя бы часть из них должен был пройти человек, наделенный скромностью и трудолюбием - главными качествами с точки зрения этнопедагогики народа Саха, - обеспечивающими возможность личностного роста [6, с.17].

На практике одной из основных воспитательных механизмов была целая система запретов - табу для поддержания души, ума и тела в нравственной чистоте. Правила вызвали в человеке стремление самому избавиться от вредных и нездоровых проявлений своего характера, чтобы не лишиться самому и не оставить своих потомков без поддержки божеств Айыы.

Для вступления в достойную, уважаемую земляками трудовую жизнь, предполагалось, что человек ни в мыслях, словах и действиях (поступках) не должен совершать «десяти черных дел»: убийство (прерывание жизни живому существу); воровство (присвоение того, что тебе не принадлежит); прелюбодеяние (измена, предательство); ложь (вранье, обман); клевета (сплетня, клевета); сквернословие (ругань, бранные слова); хвастовство (самохвальство, пустословие, многословие); корыстолюбие (жадность, стремление к личной выгоде); злоба, зависть (недоброжелательство, вызванное успехами, счастьем других людей); ведение неправильного учения (желание другого человека направить в плохой путь).

В обязанности развивающейся личности вменялось «долженствование») совершение «десяти белых добродетелей»: спасение жизни любого живого существа; воздержание от присвоения того, что тебе не принадлежит; воздержание от прелюбодеяния; правдивость, честность; воздержание от клеветы, сплетни; воздержание от скверных, грубых, бранных слов; скромность; воздержание от жадности; отказ от чувства зависти, мести, злобы; распространение самых добродетельных, нравственно чистых, правильных учений, знаний.

В воспитательном процессе большую роль играют идентификационные механизмы, суть которого не в развитии интеллекта, а в приближении к идеальному, тому что «освящает» человека. И.Ильин в своих сочинениях писал, что «Надо как бы повести или сводить душу ребенка во все «места», где можно найти и пережить нечто божественное; постепенно все должно стать ей доступным -....и мужество национального героя; и творческая жизнь национального гения, с его одинокой борьбой и жертвенной ответственностью...». Вслед за И. Ильиным А.Запесоцкий утверждает что, «идентификационный психокультурный механизм самостроительства личности путем отождествления с объектами, представляющими для личности идеальные формы и сущности ее «инобытия» (своеобразные «образы - двойники»), сопровождает весь жизненный путь человека» [3, с. 194].

На современном этапе для воспитания основная проблема – поиск значимых образов для подражания (референтов), способных задать нравственный идеал, стать точкой отсчета в определении смысла жизни. «Ребенку следует знать и любить национальных героев, учиться у них бороться, побеждать и не искать награды» [3, с.196]. Вместе с тем, И.Ильин считал, что совершенство (идеал) и последующая идентификация с ним не должны противоречить человеческой природе и духу, они «находят друг друга по взаимодополнению». Если классический

идеал имеет обобщенный, комплексный, универсальный образ, то современная молодежь больше тяготеет к реальным лицам, персонам, жизнь и карьера которых более отвечает их предпочтениям, системе ценностей. Такая «заземленность» идеала наших дней объясняется воздействием СМИ, американской модели жизненного успеха, расслоение общества по материальному признаку и затяжным (продолжительным) поиском национальной идеи для консолидации российского общества.

Моральный выбор человека непосредственно зависит от его природной заданности, личностных параметров и профессионально – деятельностных ориентиров [7, 8, 9]. В истории педагогики - отечественной и зарубежной существуют образы идеальных образов педагогов своего времени (Дж. Локк, Платон, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, В. Сухомлинский и др.) и всех эпох (Я. Корчак, А. Макаренко, Дж. Дьюи, Ж.-Ж. Руссо и др.), которые могут быть востребованы именно будущими педагогами в качестве идеалов Педагога, Наставника, Учителя - профессионала.

К сожалению, современная педагогическая реальность выявляет существование противоречия между духовной высотой и благородством педагогически идеалов прошлых эпох и прагматичностью современных «наставников» молодежи, ориентированных на исключительно собственную профессиональную карьеру, успех.

В данном случае можно говорить о доминировании функционально - деятельностного начала над духовно - нравственной составляющей. Когда происходит взаимодополнение данных начал, возникает феномен нравственного лидера - педагога, который своей профессиональной и общественной деятельностью способствует прогрессу общества, развивая и облагораживая естественную потребность человека в истине, добре и справедливости. Разделяя мнение Г.Н. Волкова, приходим к выводу, что сформированный и закреплённый в обществе идеал учителя обеспечивает актуальность и привлекательность создаваемого реальным культурно - образовательным пространством с учетом ценностей и установок современного сообщества идеала человека 21 века, транслирующего индивидуально - этническое в универсально - поликультурное.

«Идентификация с образом, представляющим для

субъекта форму его «инобытия» - это условие определения жизненного призвания и выбора того оптимального пути, на котором личность сможет наиболее полно «конструировать» и объективизировать себя (в идеях, поступках, отношениях, актах и продуктах творчества)» [3]. Таким образом, ориентация на персонифицированный идеал и деятельное отождествление с ним выступает нравственно - идеологической основой личностного и профессионального становления человека, гарантом преодоления противоречий и возможных конфликтов реального и должного. Насыщение образовательной среды нравственными идеалами, духовными референтами следует рассматривать как важнейшее условие эффективности педагогического процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н.Волков. - Чебоксары: Чувашское книж.изд-во, 1992. - 54 с.
2. Бакунин М.А. Избранные философские сочинения и письма / М.А.Бакунин. - М, 1987. - 259 с.
3. Запесоцкий, А. Образование: философия, культурология, политика / А. Запесоцкий. - М.: «Наука», 2002. - 454 с.
4. Попов Б.Н.Философия воспитания / Б.Н.Попов. - М.: Академия, 2000
5. Портнягин И.С. Кто он человек солнечного улуса айыы? // ИЛИН /И.С. Портнягин. -1999. -№1-2.
6. Мусханова И.В. Этнопедагогизация формирования личности в образовательном пространстве Чеченской республики // И.В. Мусханова. – 2012.-17 с.
7. Ковшов Е.М. К Анализу объективистского и субъективистского подходов в понимании сущности и иерархии моральных ценностей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 249-253.
8. Абдуразакова Д.М. Этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса как условие гармонизации развития толерантного сознания личности //Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 2. С. 64-70.
9. Метелёва Е.А. Духовное и мирское с точки зрения постмодернизма // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 59-64.

UNIVERSALIZATION AND PERSONIFICATION OF THE NATIONAL IDEAL OF THE PERFECT PERSONALITY IN PEDAGOGICAL SCIENCE AND ETHNOPEDAGOGICS

© 2014

R.I. Platonova, doctor of pedagogical sciences, professor
E.V. Bubyakina, Senior Lecturer
North-Eastern Federal University M.K. Ammosov, Yakutsk (Russia)

Annotation: Each cultural era builds the ethical ideal in compliance of a stage of development which becomes a basis of new pedagogical concepts, models and projects. The ideal defines the general orientation of culture, its spiritual uniqueness, ethnic originality. It “gets” into language, public moral, cultural norms, traditions, legends. The moral public ideal finds the expression in the personified images of history and culture. At the present stage for education the main problem – search of significant images for imitation (reviewers) capable to set a moral ideal to become a reference point in definition of meaning of life.

Keywords: ideal; universalization and personification of an ideal; national ideal; teacher’s ideal.

УДК 37.01

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К БУДУЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

Л.Н. Плахина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

Ю.А. Дианова, ассистент кафедры «Педагогика и психология»

Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)

Аннотация: Использование электронного портфолио обеспечивает продуктивность образовательного процесса в вузе, существенными характеристиками которой являются учет особенностей учебно-познавательной деятельности студентов, уровня их профессиональной обучаемости, образовательных потребностей и профессиональных интересов, выявление пробелов и дифференциации знаний, индивидуальных достижений, что позволяет будущему педагогу ставить образовательные цели, совершенствовать знания и компетенции.

Ключевые слова: портфолио, технология, электронное портфолио.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях изменения стандартов российского образования одной из важнейших проблем является подготовка будущих педагогов, так как любые преобразования, происходящие в современной школе, находятся в прямой зависимости от личностных качеств педагогов, уровня их профессионально-педагогической компетентности, а также уровня развития мотивационно-ценностной ориентации на свою профессию. В современных условиях стратегическим ориентиром системы образования выступает подготовка педагога способного к восприятию и реализации инноваций в педагогической деятельности, личностному, профессиональному и социальному развитию в контексте новой парадигмы образования «обучение в течение всей жизни». [1, С. 74].

В Болонской системе большое внимание уделяется именно самостоятельной работе студентов, то есть повышению личной активности студентов в процессе обучения. Одним из методов, которые помогают студентам повысить личную активность, самостоятельно оценить результаты индивидуальных достижений, презентовать свои достижения потенциальным работодателям является портфолио.

В век новых технологий и информационного бума всё более актуальной становится необходимость создания портфолио в электронном виде для оперативного и качественного представления информации о студентах.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Подходы к определению понятия «портфолио» и основные его модели описаны в работах Л.В. Баранникова, Г.А. Голуб, Т.Г. Новиковой, М.А. Чошанова и др. Зарубежный опыт достаточно глубоко представлен в работах К. Вольфа, М. Вонакотта, К. Воуэрса, Д. Литгла, А. Лоуренсена и др.

Портфолио как средство фиксации направленности личностных интересов и учебных достижений обучающихся рассматривается в работах Н.Д. Гальсковой, Е.С. Полат, А.С. Прутченкова, Е.Е. Федотовой и др.

Однако, несмотря на существующий опыт в области изучения портфолио-технологии специалистами различных школ и направлений, до настоящего времени в научной литературе нет единого мнения о существенных характеристиках электронного портфолио; не в полной мере освещены педагогические функции и принципы использования электронного портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности; недостаточно подробно выделены этапы создания электронного портфолио в условиях модернизации высшей профессиональной школы.

Формирование целей статьи (постановка задания). Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования является разработка методики создания электронного портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Современное содержание понятия «портфолио» включает в себя совокупность образцов работ и документов, иллюстрирующих возможности и достижения его владельца (К. Воуэрс, Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, Е.Е. Федотова и др.); форму целенаправленной систематизации, непрерывной самооценки, коррекции результатов и достижений (К. Вульф, Г.Б. Голуб, Р. Корнойер, А.С. Прутченков и др.); средство самопрезентации и карьерного роста (А. Лоуренсен, М.А. Чошанов и др.). Однако все исследователи сходятся в одном, что под «портфолио» понимается практический замысел, предполагающий самостоятельное целеполагание, планирование, выполнение и оценку деятельности в индивидуальной или групповой работе студентов во внеаудиторное время.

Основной целью создания портфолио студента является накопление и сохранение документальных подтверждений собственных достижений студента в процессе его обучения.

Электронное портфолио студента - это веб-базируемый ресурс, сайт студента, который отражает индивидуальность и профессиональные достижения владельца.

Выделим следующие принципы формирования электронного портфолио:

- целостность, тематическая завершенность материалов;
- структуризация и логичность материалов, представляемых в портфолио;
- систематичность и регулярность (студент систематически отслеживает результаты своей деятельности в избранной им области, отбирает наиболее интересные работы в свое «досье», организует их в предусмотренную структуру);
- наглядность и обоснованность презентации портфолио студента;
- самооценка студентами результатов овладения определенными видами учебной, научной и творческой деятельности;
- аккуратность и эстетичность оформления портфолио [2].

При помощи портфолио могут быть выполнены следующие образовательные функции [3, С. 24]:

- Мотивация к образовательным достижениям. При условии ведения студентами собственного портфолио, вполне естественно, что он будет стремиться к его наполнению: участию в конкурсах, семинарах, получению высоких оценок, успешном прохождении практики.
- Приобретение опыта к деловой конкуренции. Необходимость составления портфолио прививает студенту навыки в представлении собственных достижений в выгодном свете по отношению к потенциальным конкурентам.
- Обоснованная реализация самообразования для развития профессиональных компетентностей. Необходимость составления портфолио, стремление к получению преимуществ по сравнению с другими сту-

дентами, часто приводит к желанию получения дополнительных знаний в профессиональной области и повышения собственной профессиональной компетенции.

- Выработка умения объективно оценивать уровень своих профессиональных компетентностей. Необходимость представления собственных достижений в более выгодном, по сравнению с другими студентами, свете приводит к тому, что автор портфолио стремится подчеркнуть и, в конечном итоге, развить свои наиболее сильные стороны.

- Повышение конкурентоспособности будущего выпускника. Созданное в процессе обучения студента портфолио будет являться наглядной демонстрацией его достижений и может послужить одним из факторов, основываясь на котором, работодатель примет решение о приеме на работу именно автора портфолио.

Опираясь на основные задачи, которые решаются путем составления электронного портфолио на базе ПензГТУ реализуется проект «Е - Portfolio», который подразумевает создание электронного портфолио студентами направления подготовки «Профессиональное обучение» [4, 5].

Рассмотрим практические детали реализации проекта.

Цель проекта: создание электронного портфолио будущих педагогов.

Задачи проекта:

- Анализ значимых профессиональных результатов, достигнутых студентами в разнообразных видах воспитательной, творческой, самообразовательной деятельности, обеспечение мониторинга профессионального роста студента.

- Представление индивидуальных достижений студента широкой общественности.

- Овладение информационными компетентностями студентами.

Этапы реализации проекта:

- Создание проекта личного портфолио. На данном этапе создается шаблон электронного портфолио студента вуза.

- Сбор информации студентами для наполнения электронного портфолио согласно разделам созданного шаблона.

- Техническая реализация проекта. На данном этапе идет наполнение шаблона информацией. Изучение будущими педагогами дополнительных возможностей сайтостроения с целью совершенствования созданного шаблона.

- Обновление, пополнение электронного портфолио, работа со средствами обратной связи.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

- Портфолио как современная эффективная форма оценивания и средство решения важных задач:

- поддержание высокого уровня мотивации;
- поощрение активности и самостоятельности;
- расширение возможностей обучения и самообразования;
- развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности.

- Портфолио позволит учитывать все многообразные достижения, фиксировать промежуточные и конечные результаты в самых разных видах деятельности: образовательной, творческой, социальной, коммуникативной.

- Портфолио обеспечит накопление информации, необходимой для:

- подтверждения достижений студента, а также объявления ему поощрений и представления к наградам и денежным премиям по итогам учебного года;
- своевременной фиксации реальных изменений и роста профессионального мастерства будущего педагога.

- Портфолио как форма представления индивидуальных достижений студента для широкой общественности.

- Овладение информационными компетентностями будущими педагогами.

Получается, что реализация проекта по созданию собственного банка личных достижений позволит студенту выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

Структура портфолио представлена 4 блоками, показывающими участие студента в различных видах деятельности и имеющих свою систему оценивания.

Блок «Приветствие» включает приветственные слова автора портфолио к будущим читателям в свободной форме, исполненные в любом жанре; информацию о назначении портфолио; фото коллаж. Титульный лист портфолио должен подчёркивать индивидуальность составителя.

Блок «Анкета» описывает краткую биографическую информацию об авторе портфолио, которая должна быть абсолютно достоверной.

Блок «Достижения» - это перечень учебных, научных достижений, а также достижений в общественной деятельности.

Блок «Заключение для...» оформляется в форме эссе, в котором автор акцентирует внимание того, кому адресовано портфолио, раскрывая важнейшие особенности личности, компетенции, имеющийся жизненный и профессиональный опыт.

Каков же механизм оценки портфолио?

Итоговая оценка «Портфолио» складывается из суммы баллов блока «Достижения» и представляет собой индекс индивидуальных образовательных достижений студента (индекс ИОД). Результаты сравнения своего индекса с индексами других студентов, способствуют развитию созидательной конкуренции, позволяют настроить студента на повышение результативности достижений. Индекс ИОД подсчитывается и выставляется студентом самостоятельно и заверяется подписью председателя проекта.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Портфолио в электронном варианте хранится у студента, а также на выпускающей кафедре и систематически обновляется.

Электронное портфолио студентов, выпускников образует электронное портфолио выпускающих кафедр как презентацию достижений профессорско-преподавательского состава. Электронное портфолио кафедр образует электронное портфолио вуза, в рамках которого они взаимодействуют между собой и внешней средой – абитуриентами и работодателями.

Структура и взаимодействие портфолио представлены на рисунке 1.

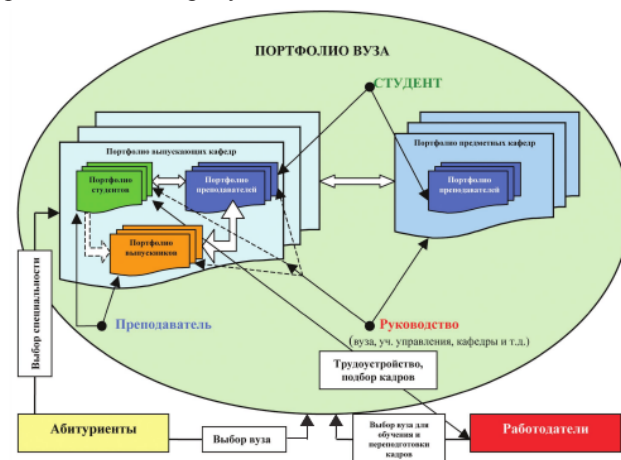


Рисунок 1 – Структура и взаимодействие портфолио

Получается, что наиболее эффективным в мире информационных технологий является электронный вид портфолио, а именно web-портфолио, размещение которого возможно на сайте общеобразовательного учреж-

дения.

На примере разработки методики создания электронного портфолио студента можно создать шаблон электронного портфолио кафедры и вуза в целом.

В перспективе дальнейшего исследования данной проблемы создание в ВУЗе централизованного веб-ресурса, основной функцией которого как раз и является предоставление студентам возможности самостоятельного создания самопрезентации с использованием существующих шаблонов.

Таким образом, создание электронного портфолио обеспечивает качественное накопление информации, необходимой для своевременной фиксации реальных изменений и достижений студента. Ведение портфолио является творческой работой, позволяющей студенту реально представить свой образовательный уровень, увидеть резервы, определить вектор профессионального и личностного самосовершенствования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер Э., Сыманок Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 128 -

134.

2. <http://www.ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-1794.html>

3. Гаврилов С. А. Электронное портфолио как инновационное средство художественного образования студентов: материалы Международной научно - практической конференции «Актуальные проблемы профессионального педагогического и технологического образования» / С. А. Гаврилов, Е. В. Гаврилова. - Шадринск: ОГУП Шадринский Дом печати, 2010. - 444 с.

4. Панюкова С.В., Гостин А.М., Самохина Н.В. Интерактивное веб-портфолио студента: структура и содержание // Информатика и образование. 2013. № 10 (249). С. 83-87.

5. Моисеев В.Б. Основные направления развития инновационной деятельности академии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 6 (10). С. 13-14.

6. Люсев В.Н., Балашова М.Н. Применение информационных технологий в вузе как средство решения задач управления // Современные информационные технологии. 2006. № 3 (3). С. 59-61.

7. Шкиндерова И.Н. Портфолио студента в условиях производственной практики // Казанский педагогический журнал. 2013. № 6 (101). С. 77-85.

A METHOD OF CREATING ELECTRONIC PORTFOLIOS IN THE PREPARATION OF STUDENTS FOR FUTURE TEACHING ACTIVITIES

© 2014

L.N. Plahina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogics and psychology»

Y.A. Dianova, assistant of the chair «Pedagogics and psychology»
Penza State Technological University, Penza (Russia)

Annotation: The use of electronic portfolio provides the productivity of the educational process at the University, the essential characteristics of which are factors of educational-cognitive activity of students, their level of professional training, educational needs and professional interests, identify gaps and differentiation of knowledge, individual achievements, which allows future teacher to set educational goals, to improve knowledge and competence.

Keywords: portfolio, technology, electronic portfolios.

УДК 377.5

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА

© 2014

В.В. Землянский, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

В.В. Плетинцев, ассистент кафедры «Педагогика и психология»
Пензенский государственный технологический университета, Пенза (Россия)

Аннотация: В статье анализируются социализирующие возможности открытой образовательной среды колледжа, а также раскрывается система педагогических условий успешной профессиональной социализации студентов.

Ключевые слова: профессиональная социализация студентов; среднее профессиональное образование; открытая образовательная среда; колледж.

Преобразования цивилизационного значения, сопровождающие современный этап развития общества, объединяют в себе высочайший динамизм и всеобщий характер. В современной России сущностный смысл социализации студентов раскрывается в согласовании двух направлений развития социума: с одной стороны, это сохранение – восстановление отечественной духовной традиции, предполагающие необходимость ее нового осмысления и включения в контекст реалий воспитания (Л.И. Новикова, И.Н. Сиземская), а с другой – увеличение динамизма социальных процессов, ведущее к формированию общества префигуративного типа (М. Мид).

Анализ сегодняшнего этапа развития культуры и социума позволяет выделить в нем различные по диапозону тенденции, оказывающие влияние на проблемы социального взросления студентов. Для современной России в качестве макроситуации можно рассматривать ситуацию переходного периода, которая определяется понятием «аномия», то есть состояние безнормности, перехода от одного ряда ценностных оснований бытия к другому (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс). Современное состояние общества порождает противоположные направле-

ния развития: отрицательное, связанное с разрушительным влиянием кризиса на личность, и положительное, связанное с улучшением социального пространства, ростом в нем новых социальных структур, направленных на активизацию человеческого потенциала наиболее перспективных представителей учащейся молодежи.

Открытая образовательная среда колледжа рассматривается нами как система различных факторов и условий, благоприятных для развития сущностных свойств и реализации образовательных, социальных и профессиональных потребностей личности студента в ее взаимодействии с информационным, социальным и профессиональным окружением (внешними по отношению к личности макро- и микросредами) [1].

Сегодня профессиональное образование определяется как процесс и результат профессионального становления и развития личности человека. Профессиональное образование – составная часть процесса социализации. Студенческий возраст благоприятен для овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: профессиональных, гражданских, семейных и др.

Исходя из вышеизложенного, открытая образова-

тельная среда может оказывать как положительное, так и отрицательное (например, в сфере здоровьесбережения) влияние на становление личности, ее профессионализацию и социализацию в целом. Педагогическая целесообразность создания и регулирования среды образования человека подразумевает стремление к равновесным взаимоотношениям личности с внешним миром на основе понимания социоприродной неделимости мира, его синергетической картины.

Современное общество требует от конкурентоспособного специалиста не только совершенствовать свои профессиональные качества, «ключевые компетенции» (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, Дж. Равен), но и быть потенциально готовым к смене профессиональной деятельности, то есть быть профессионально мобильным. Приспособление отходит на второй план, в современном обществе ведущим механизмом социализации становится самоопределение, поэтому профессиональное образование призвано помочь молодому специалисту самоопределиваться в окружающей его социальной среде.

В современных психологических и педагогических исследованиях раскрывается взаимодополняемость жизненного, социального, профессионального самоопределения и личностного развития. Личность реализует себя (объективирует) в профессиональном выборе и параллельно через этот выбор приспосабливается к условиям социальной среды. В психологической и педагогической науке сложилась традиция трактовать профессиональное самоопределение, с одной стороны, как некий итог личностного становления будущего специалиста, с другой – как процесс, проходящий через все этапы профессиональной деятельности личности: от зарождения профессиональных намерений до окончания трудовой деятельности.

Исследования посвященные профессиональной мотивации, профессионализации, профессиональной направленности занимают важное место в контексте проблемы профессионального самоопределения. В области профессиональной мотивации одну из решающих ролей играет положительное отношение к профессии, поскольку данный мотив взаимосвязан с конечными результатами обучения. Поэтому выстраивание устойчивого положительного отношения к профессии является одной из основных задач профессиональных учебных заведений (А.А. Реан, В.Д. Шадриков). Решение этой проблемы заключается, прежде всего, в оказании личности своевременной психолого-педагогической поддержки в ее поиске профессии для себя и себя в профессии.

Профессиональная направленность выступает в качестве структурообразующего компонента личности специалиста. Это ключевое, основополагающее образование структуры личности профессионала, отражающее характерные черты мотивационной сферы человека, представляющее собой своеобразную форму общей направленности личности. Во внешних и внутренних проявлениях она определяется ярко выраженными профессиональными интересами и склонностями, позитивным отношением к профессии, осознанием важности профессии в обществе, пониманием ее целей и задач, восприятием профессии как отвечающей основным личностным стремлениям и призванию, индивидуальным способностям, перспективам самореализации и самоутверждения, ощущением желания посвятить себя достижению целей и задач профессии. В свою очередь, профессиональная направленность выступает основанием профессиональной социализации личности.

Суть профессиональной социализации заключается в том, что в ее процессе молодой человек приобщается к определенной профессиональной роли и становится обладателем относящегося к этой роли социального статуса (В.А. Сластенин). Профессиональная социализация предусматривает обретение человеком личностного смысла в профессии, своей ниши в профессиональной

стратификации, формирование профессионального менталитета, профессиональной идентичности [2].

Студенты колледжей составляют одну из самых активных социально-профессиональных групп молодежи. В сравнении со старшеклассниками школ они более реально включены в процесс профессионально-личностного самоопределения, в сравнении со студентами вузов отличаются меньшим социальным опытом и более коротким периодом этого самоопределения, но в то же время – ускоренным включением в профессионально-трудовые отношения. Результаты социально-психологических исследований представлений учащейся молодежи о своем социальном будущем свидетельствуют, что жизненные планы юношества недостаточно реалистичны, отражают высокие притязания и бескомпромиссность в выборе жизненных целей. Преобладает стремление «подчинить себе будущее, а не планировать свой жизненный путь» (Е.П. Белинская).

Именно поэтому системе среднего профессионального образования необходимо решать целый ряд задач: развивать «смысложизненные ориентации студентов» (Н.Н. Никитина), коммуникативные и организаторские способности, формировать готовность молодого человека к последующему жизненному и профессиональному самоопределению.

Этим, в свою очередь, обусловлена необходимость включения в состав системы оценки качества профессионального образования, вместе с профессиональными знаниями и умениями, «ключевых компетенций», личностных компонентов, которые могут служить показателями профессиональной социализированности личности. Это предприимчивость, креативности, деловая активность, коммуникабельность, профессиональная мобильность, умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, способность к принятию социально и профессионально ценных решений в сложных жизненных ситуациях и профессиональной деятельности.

Исходя из результатов опытно-экспериментальной работы и анализа психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу, что успешность профессиональной социализации учащихся зависит от выполнения целого ряда педагогических условий, включающих в себя: организацию дуальной подготовки на основе взаимодействия колледжа и предприятия; реализацию системы педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе колледжа; формирование единого образовательного пространства колледжа; развитие профессиональной мотивации студентов через содержание профессиональной подготовки.

Организация дуальной подготовки на основе взаимодействия колледжа и предприятия. Дуальная подготовка реализуется через комплекс программно-методических, педагогических, информационных, материально-технических, организационно-управленческих условий и соответствующих им ресурсов предприятий и образовательного учреждения, способствующих качественной подготовке востребованных ведущими отраслями региональной экономики рабочих и специалистов.

Тесное взаимодействие образовательных организаций и предприятий – заказчиков кадров способствует:

- развитию креативных способностей обучающихся для освоения актуальных компетенций, востребованных новым высокотехнологичным производством;
- интеграции требований профессиональных (квалификационных) стандартов в практическую образовательную деятельность, определяющих инновационный характер профессиональной подготовки;
- созданию профессиональных модулей практического обучения под реальные рабочие места, значительное увеличение доли практического обучения в общем объеме учебного времени;
- широкому использованию в образовательном процессе новейшего оборудования и перспективных технологий отрасли.

Это обеспечивает доступность, открытость и высокое качество среднего профессионального образования;

Формирование единого образовательного пространства колледжа. Профессиональная социализация учащихся определяется совокупностью условий. Создание целостного образовательного пространства колледжа является одним из них. С учетом выводов, сделанных в работе П.В. Желтова [3] образовательное пространство колледжа рассматривается как интегрированная совокупность развивающих сред, каждая из которых оказывает влияние на процесс формирования и развития – саморазвития личности студентов. К развивающим средам колледжа мы относим профессиональную, социокультурную, дидактическую, информационную, предметно-эстетическую, научно-исследовательскую.

Развитие профессиональной мотивации студентов через содержание профессиональной подготовки. Реализация данного педагогического условия позволяет студентам в большей мере проявлять свои способности при освоении профессионально-производственной и учебно-профессиональной деятельности, развивать профессиональную и учебную мотивацию. Это, в свою очередь, положительно влияет на успешность профессиональной социализации будущих специалистов [4]. Сфера будущей профессиональной деятельности максимально приближается к практике, индивидуальным возможностям студентов, их профессионально направленным склонностям и интересам, скорости освоения выбранной специальности через уже приобретенный профессиональный опыт в процессе обучения в колледже [5-8].

Реализация системы педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе колледжа. Педагогическое сопровождение студентов в образовательном процессе колледжа мы рассматриваем как длительный и многоаспектный процесс, протекающий поэтапно, в определенной логической последовательности: [9].

1 курс – знакомство студентов со структурой профессиональной деятельности; формирование профессионального интереса; диагностика профессиональной пригодности;

2 курс – приобретение студентами опыта деятельности самореализации в профессиональной, познавательной, трудовой, спортивной, художественной и других видах деятельности;

3 курс – формирование у студентов устойчивых знаний, практических навыков, профессионально-значимых качеств;

4 курс – углубленная подготовка студентов к практической деятельности и профессиональной самореализации.

Очень важно, чтобы студент приобретал опыт решения основных возрастных задач в процессе профессиональной социализации.

Подводя итог, скажем что, эффективная интеграция молодого человека в профессиональную среду и посредством этого – в общество в целом является показателем успешной профессиональной социализации. В целом в среднем профессиональном образовании социализирующим результатом выступает устойчивый комплекс социально-ценностных отношений студента к осваиваемой профессии, к окружающему миру и к самому себе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Землянский В.В. Социализация и профессионализация личности в открытой образовательной среде // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы VII всероссийской научно-практической конференции, – М.; Челябинск: Изд-во «Образование», 2008. С.37-40.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. М.: ИЦ «Академия», 2006. – 240 с.
3. Желтов П.В. Формирование базовых профессиональных компетенций будущих специалистов-техников в колледже: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2011. – 18 с.
4. Смирнова Г.А. Образовательный процесс как фактор профессионально-трудовой социализации личности будущего специалиста (на материале учреждений среднего профессионального образования): Дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2008. 237 с.
5. Разуваев С.Г., Гусарова Ю.В. Профессиональная социализация будущих специалистов в многоуровневом образовательном комплексе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 170-175.
6. Слесарев Ю.В., Моисеев В.Б. Инновационные педагогические технологии в процессе формирования социальной компетентности и нравственности менеджеров // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 265-275.
7. Плетминцев В.В. Педагогическое обеспечение профессиональной социализации студентов колледжа // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 104-108.
8. Люсов В.Н., Мишин А.В. Современные формы взаимодействия образования и производства // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 79-81
9. Плетминцев В.В. Профессиональная социализация студентов в образовательном пространстве колледжа // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2011. №3. С. 96 – 99.

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS IN OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COLLEGE

© 2014

V.V. Zemlyanskiy, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy and Psychology»

V.V. Pletmintsev, assistant of the chair «Pedagogy and Psychology»
Penza state technological university, Penza (Russia)

Annotation: In article the socialising possibilities of open educational environment of college are analyzed, also system of pedagogical conditions of successful professional socialization of students are disclosed.

Keywords: professional socialization of students; secondary professional education; open educational environment; college.

УДК 378.662.14.014.242(571.16)

КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В ПРОГРАММАХ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ.

© 2014

О.В. Проскура, аспирант

М.Г. Минин, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой инженерной педагогики
Института развития стратегического партнерства и компетенций
Томский политехнический университет, Томск (Россия)

Аннотация: В статье определена актуальность интернационализации образования. Рассмотрены условия реализации обучения студентов в зарубежных вузах и использование комплексной подготовки студентов ТПУ к участию в программах международной академической мобильности.

Ключевые слова: интернационализация, международная академическая мобильность, мотивация, информирование, социально-академическая адаптация, языковая подготовка.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. О глобализации и интернационализации сейчас принято говорить практически во всех отраслях человеческой деятельности. Не обошла эта тенденция и сферу высшего образования, где в силу специфики самой системы высшего образования интернационализация приобрела свои характерные черты и особенности [1].

Очевидно, что глобализация промышленного производства и интернационализация бизнеса приводят к востребованности специалистов с соответствующими знаниями и умениями, которые помогают быстро и с наименьшими издержками адаптироваться к любым новым условиям и национальным особенностям. И, поскольку в последние годы наличие международного опыта у выпускников становится все более важным фактором их успешного позиционирования на рынке труда, способность вуза предоставить широкие возможности по прохождению стажировок или даже части обучения за рубежом рассматривается абитуриентом как весомое преимущество вуза. В свою очередь, это усиливает мотивацию вузов по развитию конкурентоспособности за счет наличия зарубежных связей. Иначе говоря, критерий интернационализации становится весьма существенным в конкурентной борьбе за выпускника школы или бакалавриата.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Развитие академической мобильности не является абсолютно новым требованием для вузов. Академическая мобильность существовала и в советские времена (стажировки студентов в других вузах, в том числе в зарубежных). Новым является скорее переход к академической мобильности как обязательной составляющей образовательного процесса, т.е. развитие именно массовой академической мобильности. Последнее предполагает серьезные изменения в работе вуза – от новых организационных требований (например, реализация совместных образовательных программ или оказание помощи в поиске финансовых ресурсов для осуществления индивидуальной академической мобильности) до смены нормативно-методической базы (например, практики перезачета периодов обучения, пройденных в других вузах) [2].

В международных документах, включая положения Болонского процесса, академическая мобильность понимается, как социальное явление, содействующее укреплению связей между университетами, развитию сотрудничества в академической среде, обмену интеллектуальным капиталом, созданию новых исследовательских центров, учебных программ и образовательных технологий [3].

Формирование целей статьи (постановка задания). Студенты российских вузов широко заинтересованы в прохождении обучения за рубежом. Так, в Томском политехническом университете за 2012-2013 учебные годы в программах международной академической мо-

бильности (МAM) приняли участие 440 студентов, 164 из которых участвовали в академических обменах, 189 прошли языковые стажировки и практики, 85 студентов изучали язык и два студента получили двойной диплом в университетах Франции и Германии.

В отличие от российских, иностранные студенты проявляют меньшую активность обучения в России в рамках программ МAM. Вероятно, это обусловлено сложностью обеспечения бытовых условий для иностранных студентов Российскими вузами, привычных для них; языковым барьером: визовыми и миграционными ограничениями; несоответствием учебных планов и программ; сложностью информационной, психологической и бытовой адаптации и т.д.

С 2009 года планирование и реализация программ академической мобильности осуществляется по программе развития ТПУ как Национального исследовательского университета на 2009–2018 годы. Ежегодно более 300 студентов, обучающихся по приоритетным направлениям развития ТПУ, таким как атомная энергетика, неразрушающий контроль, рациональное природопользование и т.д. принимают участие в программах международной академической мобильности [4].

В настоящее время ТПУ имеет двусторонние соглашения об академических обменах с 72 вузами в 22 странах Европы и Азии, активно сотрудничает с европейскими и российскими вузами в рамках программ Erasmus Mundus, что позволяет расширить круг партнеров и значительно улучшить финансовые условия студентов и аспирантов, участвующих в программах академической мобильности [5].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На основании изучения опыта участия студентов в программах международной академической мобильности нами выявлены **ряд условий**, которые обеспечивают успешное прохождение студентами обучения в зарубежных вузах, таких как:

- мотивация и адаптация студентов к участию в программах МAM;
- информирование студентов о возможностях участия в программах МAM;
- углубленная языковая подготовка студентов, обеспечение знаниями иностранного языка на уровне, необходимом и достаточном для обучения в зарубежном вузе;
- комплекс мероприятий направленных на социально-академическую адаптацию студентов в стране МAM, подготовка к участию в программах МAM;
- согласование системы кредитов и оценок, обеспечение единообразия структур образовательных программ и курсов в российских и зарубежных вузах;
- поиск дополнительных источников финансирования программ МAM (см. рис. 1).

Все эти условия, необходимые для подготовки студентов к участию в программах международной академической мобильности, тесно связаны между собой и реализация программ международной академической

мобильности возможна только при их взаимодействии.



Рисунок 1. - Организационные условия подготовки студентов вузов к участию в программах международной академической мобильности.

Важным условием реализации программ международной академической мобильности является **мотивация** студентов к участию, которая чаще всего снижена за счет недостаточной **информированности** о возможностях обучения за рубежом, что показывает опрос студентов. Для повышения информированности, необходимо создание информационной сети, система мониторинга и обратной связи в процессе управления программами академической мобильности.

Участие в программах академической мобильности означает, как правило, длительный период проживания в чужой стране. Даже хорошее знание английского языка или языка страны пребывания не может избавить студента от социального и культурного шока, если он не готов к знакомству с другой культурой. Говоря об академических обменах, трудности адаптации могут быть вызваны не только особенностями образовательной системы страны пребывания, а отсутствием знаний ее основных обычаев и традиций и неспособностью общаться в повседневных ситуациях, страхом оказаться в незнакомой среде, не уверенности в своих силах, т.е. отсутствием **социально-академической адаптации**.

Социально-академическая адаптация студентов позволит создать мотивирующий потенциал межкультурного компонента:

- формирование представления о важности межкультурного компонента
- снижение интенсивности культурного шока
- формирование умения правильной интерпретации поведения собеседника на основе знаний норм и ценностей его культуры (социальный и профессиональный контекст)
- формирование основ уверенного поведения в языковой среде через создание учебных ситуаций успеха

В Томском политехническом университете (ТПУ) организуется специальная программа, обеспечивающая комплексную подготовку студентов в программах МАМ. Помимо углубленного изучения иностранных языков, в программу обучения включены активные педагогические технологии – специальные лекции (на иностранном языке), цель которых заключается в том, чтобы дать представление о системе образования за рубежом, познакомить со студенческой жизнью и с организацией учебного процесса в зарубежных вузах. В программу включен специальный блок лекций с учетом технической направленности специальностей студентов ТПУ –

чтение математических, химических и физических формул. Кроме того, для студентов организуются встречи в формате «круглого стола» с иностранными студентами-участниками программ академических обменов, обучающимися в текущем семестре в ТПУ. Это дает возможность студентам общаться с носителями языка, задать интересующие вопросы иностранным студентам.

Данные мероприятия направленные на социально-академическую адаптацию студентов к участию в программах МАМ подтвердили свою эффективность: за 2009 – 2013 гг. в программах академической мобильности приняли участие уже 172 студента из 287 прошедших обучение на курсах [6].

Обучение иностранному языку, с нашей точки зрения, является неременным условием успешной реализации программ международной академической мобильности. Но часто у студентов, обучающихся на технических специальностях, обнаруживается недостаток знаний профессионального иностранного языка.

Профессионально-ориентированный иностранный язык является не только отдельной дисциплиной, он тесно связан с профильными дисциплинами. Он является посредником на пути к особым знаниям, приобретаемым студентом в зарубежном вузе, открывающий для студента опыт зарубежных исследователей в сфере его специальности.

Однако, как показывают исследования, количество часов, отводимое на изучение иностранного языка в профессиональных целях не достаточно для достижения цели его изучения: эффективного функционирования специалиста в поликультурной среде и успешной реализации программ МАМ. В связи с этим, студентам необходимо дополнительное специализированное образование для приобретения иноязычной коммуникативной компетенции, как результату профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку, приобретение способности и психологической готовности личности к продуктивному вербальному взаимодействию с окружающей средой.

Для решения проблемы **языковой подготовки** студентов, планирующих участие в программах МАМ, в ТПУ используется специальная методика обучения. В соответствии с решением ректората Томского политехнического университета от 4 мая 2009 года, коллективом авторов была разработана программа интенсивной языковой подготовки «Language for mobility». Высокая интенсивность занятий предполагает овладение студентами иностранным языком в короткие сроки, что позволяет студентам участвовать в программах международной академической мобильности. Программа имеет строгую направленность на специфическую языковую подготовку, соответствующую специальности студента, необходимую и достаточную для обучения в иностранном вузе, и социально-академическую адаптацию студентов для прохождения обучения за рубежом.

Программа ориентирована на мотивированных студентов, имеющих четкие цели и понимающих, что хорошее знание иностранного языка и опыт, приобретаемый при обучении в зарубежном вузе, помогут им в будущей карьере и сделают их более конкурентоспособными на международном рынке труда.

Полный объем программы обучения (английский язык) рассчитан на один семестр (16 учебных недель) и составляет 320 академических часов. Занятия проходят по 4 академических часа в день 5 раз в неделю. С каждой группой студентов работают три высококвалифицированных преподавателя, имеющие международные сертификаты, а также носитель языка – иностранный преподаватель [6].

Томский политехнический университет является одним из лидеров в России по числу студентов, участвующих в программах академической мобильности. Программы академической мобильности предусматри-

вают прохождение студентом части образовательной программы в зарубежном или российском вузе на основе **индивидуального учебного плана**. Результаты обучения студента засчитываются на основе академической справки и в дальнейшем вносятся в Приложение к диплому выпускника.

Студенты получают опыт обучения и проживания за рубежом, приобретают навыки научных исследований в лабораториях зарубежных вузов-партнеров ТПУ, имеют шанс научиться применять полученные знания, проходя практику на зарубежных предприятиях, что благоприятно сказывается на их будущей карьере. [5].

В соответствии с международной практикой академические обмены между партнерами осуществляются на паритетной основе: стороны стремятся к эквивалентному числу студентов, принимающих участие за период времени, определяемый договором между университетами.

В ТПУ действует система **финансовой поддержки** студентов, направляемых на обучение в зарубежные и российские вузы, на конкурсной основе. Так, для финансового обеспечения мобильности с 2014 года в ТПУ действует стипендиальная программа «ПЛЮС (P.L.U.S.)», направленная на поддержку мобильности студентов и аспирантов, планирующих освоение части образовательной программы и/или выполнение научных исследований в ведущих мировых научных и научно-образовательных организациях сроком от 4 недель до 6 месяцев. Стипендии выделяются на конкурсной основе и покрывают транспортные расходы, расходы на проживание. Стипендиальный конкурс проводится несколько раз в год. Размер стипендий для каждого индивидуален – рассчитывается из средних расходов на проезд в конкретную страну на время учебы. С начала 2014 г. – за время действия программы, – более 400 студентов и 80 аспирантов получили финансовую поддержку по стипендии «ПЛЮС (P.L.U.S.)».

Помимо стипендии «ПЛЮС (P.L.U.S.)» средства на стажировки студенты и аспиранты могут получить по различным программам и грантам. Ряд фондов имеют специальные программы, направленные на поддержку интернациональной мобильности (DAAD, РФФИ, Фонд компании Bayer AG, Фонд Прохорова и др.). Так, в 2014 г. 2 студента и 2 аспиранта ТПУ получили стипендию Президента РФ для обучения за рубежом в 2014-2015 учебном году, 4 тревел-гранта получены на краткосрочные поездки в Германию из фонда Михаила Прохорова, 4 поездки в Германию состоятся благодаря поддержке фондов DAAD по программам «Иммануил Кант» и «Михаил Ломоносов» и др.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

1. В данной статье определено содержание программы комплексной подготовки, которая включает в себя необходимые условия для подготовки студентов к участию в программах международной академической мобильности: мотивация, информирование, языковая подготовка, единообразие учебных планов, социально-академическую адаптацию, финансирование.

2. Рассмотрены факторы, необходимые и препятствующие участию студентов в программах МАМ с целью повышения участия студентов в программах МАМ. Для стимуляции академической подвижности, предлагается проведение следующих мероприятий:

- разработка системы обеспечения нормативно-правовой, методической и информационной поддержки;
- создание и развитие совместных образовательных программ, проведение эффективной работы по программам обмена и международным связям в образовательной и исследовательской сферах;
- разработка информационной сети, система мониторинга и обратной связи в процессе управления программами академической мобильности;

- разработка механизмов признания единых дисциплин и системы перезачетов.

3. Выявлены организационно-педагогические условия, позволяющие реализовывать комплексную подготовку студентов к программам МАМ. Предложена методика комплексной подготовки студентов к участию в программах МАМ, реализуемая в ТПУ, которая бы позволила решить следующие задачи:

- осуществление информационной поддержки и социально-академическая адаптация студентов, планирующих участие в программах МАМ;
- повышение мотивации студентов к изучению иностранных языков;
- целенаправленная языковая подготовка студентов к участию в программах международной академической мобильности.

4. Разработана и внедрена методика обучения иностранным языкам, обеспечивающая повышение уровня языковой подготовки студентов, планирующих участие в программах международной академической мобильности. Проведена апробация комплексной методики в ТПУ. За 2009-2013 гг. обучение на курсах прошли 287 студентов. Из них на сертификат ТПУ уровня В2 сдал 231 человек (80 % от сдававших тестирование). В программах академической мобильности приняли участие уже 172 студента, прошедших обучение на курсах и имеющих сертификат ТПУ уровня В2.

Материалы статьи могут быть использованы для дальнейшего развития методик комплексной подготовки студентов высших профессиональных заведений для подготовки к участию в программах международной академической мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Knight J. Internationalization of Higher Education Practices and Priorities. Paris: International Association of Universities (IAU). 2003.
2. Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л. Развитие академической мобильности в вузах России // Высшее образование в России. 2012. № 12, С. 86-95.
3. Дмитриева Н. К. Становление академической мобильности студентов в процессе обучения иностранному языку // Петрозаводск. 2013.
4. Проскура О. В., Минин М. Г., Бенсон Г. Ф. Опыт реализации программ международной академической мобильности // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горюхина". 2014. № 1(61). С. 11-14.
5. Электронный ресурс: Корпоративный портал ТПУ. Режим доступа: <http://portal.tpu.ru/ciap/about>. (Дата обращения: 23.09.2014 г.)
6. Проскура О. В., Минин М. Г., Герасимчук И. Ю. Проблемы и пути повышения уровня языковой подготовки студентов, планирующих участие в программах международной академической мобильности // Вестник Томского государственного педагогического университета // Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). 2014. № 6 (147). С. 70-75.
7. Электронный ресурс: Sinyatkin I, Mishin A., Karpukhina E. Analyses of Double Degree Programmes Between EU and Russian Heis. Letter of Contract November 2010. N°2009/222440. Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/78/069/17699.php> (Дата обращения: 21.08.2014 г.)

COMPLEX TRAINING FOR STUDENTS TO PARTICIPATE IN PROGRAMS
OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY.

© 2014

O. V. Proskura, post-graduate student
M. G. Minin, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the chair "Engineering Pedagogy"
Tomsk Polytechnic University (Russia)

Annotation: The article determines actuality of internalization education. Conditions for students' studying in foreign universities and the use of complex training for TPU students to participate in programs of international academic mobility are described.

Keywords: internationalization, international academic mobility, motivation, information, social and academic adaptation, language training.

УДК 37.01.(063)

ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ
В ИСТОРИИ ЖЕНСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКОВ

© 2014

И.В. Овчинникова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»
Е.В. Пчелинцева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Психологии и педагогики», докторант Мурманского государственного университета
*Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения России,
Иваново (Россия)*

Аннотация: Анализ историко - педагогического опыта, раскрывающего пути преодоления последствий насилия над детьми сложившегося в теории и практике общественного женского движения в России второй половины XIX- начала XX веков в настоящее время достаточно актуален, в связи с определением приоритетных направлений семейного воспитания. Изучение особенностей педагогических воззрений великих женщин - педагогов, таких как Е. П. Смидович, А. С. Симонович, С. А. Люгемиль, Е.Н.Водовозовой, Е.И. Конради, раскрывающих сущностное наполнение природосообразности личности ребенка, является сильнейшим импульсом для развития системы семейного воспитания детей в настоящее время.

Ключевые слова: феномен преодоления последствий насилия, общественное женское движение, воспитательные системы, последствия естественных, телесных наказаний принцип природосообразности развития, творческие виды деятельности.

Эволюция отечественной педагогической науки последних лет характеризуется усиленной разработкой стоящих перед ней методологических проблем. Для теоретического исследования такого сложного и неоднозначного педагогического феномена как преодоление последствий насилия над ребенком важен анализ историко-педагогического опыта педагогов, общественных деятелей как отечественного, так и зарубежного образования.

В исследовании эволюции взглядов и практического опыта в преодолении последствий насилия над детьми, особый интерес вызывают идеи русских женщин- педагогов во второй половине XIX – начала XX веков.

Важнейшими объективными предпосылками, давшими толчок активизации поисков на проблемном поле преодоления последствий насилия, стали либеральные преобразования, осуществленные в стране в 60-70-е годы XIX века.

Они захватили основные сферы деятельности: социально – экономическую (освобождение крестьян и решение аграрного вопроса), социально – политическую (введение местного самоуправления, реформа суда и армии) и культурно – образовательную (реформа образовательных учреждений, цензуры).

Их последствия кардинальным образом изменили социокультурную ситуацию в России и сказались на сознании граждан, заставляя людей по- новому осмысливать пагубность насилия над детьми, над личностью, осудить связанные с ним, всевозможные негативные проявления. Все это в полной мере отразилось и на общественном образовании.

Так, в практике дошкольного воспитания с 1863 г. по 1869г. широко была распространена воспитательная система Софьи Андреевны Люгемиль, основанная на принципах доверия к детям, любви, близости к ним, к их занятиям, играм. С.А.Люгемиль, организовав в Петербурге частный детский сад, предоставляла детям большие возможности играть и заниматься «по своему

вкусу» [4, с 283], но при постоянном участии воспитательницы.

Осуществляя в своем частном детском саду индивидуальный подход к детям, С.А Люгемиль, рекомендовала как воспитателям, так и родителям вести дневники наблюдений за развитием своих детей, старалась показать им, не только чем и как можно заниматься с детьми, но и как предотвратить наказания, заинтересовав детей играми, сказками, беседами. «Семейное воспитание требует от родителей постоянной заботы о детях, наблюдений за их деятельностью»[4, с. 273].

Творческие искания новых путей преодоления последствий насилия над детьми, недопустимости наказания детей, стали приоритетным направлением воспитательной работы «элементарной школы», детского сада организованных одним из передовых деятелей дошкольного воспитания Елизаветой Павловной Смидович. В качестве примера приведем данные о детском саде и элементарной школе, открытых Е.П.Смидович.

Организуя сообразные дошкольному возрасту виды деятельности, Е.П.Смидович категорически запрещала педагогам применять наказания, подавляющие творческую инициативу ребенка, самостоятельность. Обратив особое внимание на интересующих дошкольников, рисование красками, мелками, лепку, художественный труд, конструирование, пение Е. П.Смидович, достаточно гибко чередовала их со свободными играми детей, сочетая их с «сидячими учебными занятиями», избегая всякого принуждения, подавления личности ребенка. Творческие виды деятельности не только эстетически развивали дошкольников, но и способствовали проявлению своих чувств, настроения, самостоятельности, самостоятельного участия детей в придумывании сюжета, темы своей работы.

В практической плоскости наиболее толерантными к новым педагогическим идеям были частные детские сады, появившиеся в России в то время. Именно в них, вслед за распространенными идеями К.Д.Ушинского,

Н.А.Добролюбова, Н.Г.Чернышевского и др., преодоления последствий насилия стало рассматриваться в качестве педагогического феномена, как приоритетного направления в воспитательной работе с родителями, раскрывающего реализацию гуманистических подходов к воспитанию дошкольников.

Ценным было, что первые детские сады в России проводили самостоятельные искания в постановке игр и творческих занятий с детьми, в поиске путей оказания помощи детям в преодолении ими последствий насилия, вовлекая их при этом в творческие виды деятельности, побуждающие дошкольников проявлять инициативу, самостоятельность.

Одним из самых известных частных детских садов России, был детский сад Аделаида Семеновна Симонович, открывшийся в 1866 году в Петербурге. С именем А.С.Симонович (1840 -1933) - общественного деятеля, педагога, писательницы - связан особый этап в развитии не только теоретических, но и практических основ дошкольной педагогики, организации опытной работы в детском саду.

Будучи сторонницей общественного дошкольного воспитания, она представила на страницах журнала «Детский сад» анализ педагогической воспитательной системы в России. Отмечая, что «дети беднейших слоев населения, совсем лишены надзора, ухода, здоровой пищи, свежего воздуха, брошены на произвол судьбы, т.к. матери, отправляясь на работу, вынуждены оставлять одних детей дома» [2, с.63], Симонович выступала за организацию общественного дошкольного воспитания, открытие детских садов, провозглашая лозунг о защите прав маленького ребенка, об объединении семейного и общественного воспитания, возлагая на них основную заботу о детях.

Однако ее деятельность, направленная на ликвидацию авторитарного господства палочной дисциплины, контроля путем оскорбления детей, запугивания, шантажа, в условиях буржуазно – монархической России не нашла поддержки со стороны государственных органов власти и носила эпизодический характер, что обуславливалось классовым характером общественно – экономических условий государства.

Выдвинув основополагающим антропологическим принципом изучение физического и психического развития детей, Симонович идет в своих рассуждениях от рационалистических, западных теорий («свободного воспитания»), наполняя их классовым содержанием. Основываясь на взглядах К.Д.Ушинского, А.С.Симонович в своих педагогических статьях дает новое наполнение идеи преодоления последствий насилия над детьми дошкольного возраста, сущность которого она видит в создании «выгодной среды для развития индивидуальности дошкольников» [5, с 304]. По мнению педагога, «начиная с раннего возраста необходимо воспитывать ценные качества самобытной личности, противодействовать возникновению дурных качеств в воспитании ребенка, создавая такие условия, которые бы способствовали, чтобы дети «жили полной жизнью в атмосфере доверия, честности, правдивости, товарищества» [5, с.268]. Основными установками гуманистического подхода к воспитанию было признание личности ребенка, готовой преобразовать мир.

Культурно – смысловыми доминантами, разработанной ею педагогической системы были практическая реализация условий, обеспечивающих комфортное вхождение каждого ребенка на природосообразных началах в усложняющийся мир знаний, воспитание самобытной личности на основе традиций своего народа, которые закладываются матерью. Так, определяя в развитии личности значение наследственности, Симонович считала, что «задачей воспитания является развитие существующих индивидуальных задатков, предоставляя им учебную среду и целесообразное упражнение» [2, с. 93]. При

этом главную задачу педагог видит в стимулировании и поддержании интересов дошкольников, их творческой инициативы, в эстетических видах деятельности (плетение, аппликация, рисование, художественное конструирование), веры в собственные силы, формирование самостоятельности.

Определяя содержание воспитания, методику работы с дошкольниками, ведущим средством в складывающихся отношениях взрослых с детьми, с точки зрения Симонович, являются игры. «Игра - его жизнь; в игре он обнаруживает свою подражательную деятельность тем явлениям действительности, которые воспринимает» [2, с 82]. Педагог, разработав дидактические, подвижные, музыкально-дидактические, сюжетные игры, предупреждала, что использование разнообразных игр в совместной деятельности взрослых и детей поможет заинтересовать ребенка, избежать всякого рода наказаний детей.

Теоретически обосновав методику воспитания, А.С. Симонович предлагала не только использовать различные виды игр, но и периодически менять их сюжет, правила, что не только поможет переключить внимание детей с одного игрового действия на другое, но и предотвратит ссоры между детьми, проявление грубости, эгоизма.

«Повышенная детская импульсивность, неустойчивость внимания, стремление детей пережить то или иное впечатление обуславливали эпизодичность игр» [2, с. 86]. В целом же разработанная методика организации воспитания дошкольников, определение игровых методов, приемов как ведущих средств в работе с маленькими детьми, наполнила личностным гуманистическим содержанием осмысления методов, приемов помощи детям по преодолению последствий насилия.

Помимо вышесказанного, свое прикладное специфическое педагогическое выражение феномен преодоления последствий насилия над детьми дошкольного возраста нашел свое выражение

- в признании личности ребенка высшей ценностью, обращая внимание на его уникальность, неповторимость;
- в признании за ребенком права на самореализацию своих задатков, способностей, самостоятельную деятельность;
- в определении роли «выгодной среды», организованной родителями в семье, основанной на принципах уважения друг к другу;
- в неприятии «внешних» принудительных приемов воспитания: естественных, телесных наказаний;
- в организации творческих игр, занятий с детьми, подобранных с учетом возрастных особенностей, индивидуальных наклонностей ребенка, стимулирующих их интересы к проявлению творческой инициативы, в поиске путей преодоления последствий насилия;
- в разработке методики воспитания, определившей роль взрослого, который не только организует различные виды деятельности (наблюдения за природой, систематические прогулки - экскурсии, театрализованные спектакли), обогащающие представления детей, но и старается не подавлять интересы, желания ребенка, а наоборот использовать такие сюжеты игр, упражнений, в которых бы ребенок почувствовал себя самобытной личностью;
- во взаимоотношениях взрослых с детьми, которые строились на субъект - субъектном уровне, на дружественной основе, уважении к личности ребенка, доверии к нему, к его помыслам, интересам.

Таким образом, вышеизложенное ясно и убедительно показывает: А.С.Симонович была истинным гуманистом и новатором отечественной дошкольной педагогики, внесшей заметный вклад, как в теорию, так и в практику дошкольного образования в России. Не называя и не рассматривая пути преодоления последствий насилия

над детьми в качестве главного принципа воспитания, она воспринимает их как естественную составляющую педагогики, построенной на народно-православных традициях.

Прогрессивные идеи, раскрывающиеся сущностное наполнение природосообразности личности ребенка, явились сильнейшим импульсом для развития педагогических взглядов, главным образом вопросов семейного воспитания детей дошкольного возраста в трудах Елизаветы Николаевны Водовозовой (1844-1923). Последовательница идей, педагогических взглядов К.Д. Ушинского, Е.Н. Водовозова отстаивала гуманистические принципы воспитания, реализацию педагогико-антропологических традиций, призванных обеспечить благоприятное психическое развитие ребенка.

Е.Н. Водовозова весьма убедительно критиковала так называемые «естественные, наказания», рекомендованные в свое время Руссо и Спенсером. Изучая психологические особенности детей дошкольного возраста, Е.Н. Водовозова выявила последствия естественных, телесных наказаний, указав на физиологические, психосоматические нарушения в развитии ребенка, а именно «применение естественных наказаний порождает у детей страх, озлобленность, хитрость, лицемерие, трусость и т.д., неудовлетворение органических потребностей детей (например, лишение пищи), может отразиться на здоровье и развитие организма» [4, с. 145]. Следуя детской природе непосредственности, открытости миру взрослых, родители должны знать, что «многие поступки детей происходят не от злого умысла, а от недостатка опыта и умственного развития» [4, с. 186].

Истинным гуманистом и новатором отечественной дошкольной педагогики, внесшей заметный вклад, в решении изучаемой проблемы преодоления последствий насилия над детьми была Евгения Ивановна Конради (1838 – 1898). Важной особенностью педагогической системы, раскрывающей ее реформаторскую суть в решении проблемы преодоления последствий насилия, является исторический обзор общественных взглядов на предмет воспитания детей в семьях («Исповедь матери» (1876).

В своем произведении Е.Н. Конради указала, что «для буржуазно - монархической России характерна принудительная авторитарная система воспитания, которая обезличивала, механизировала личность детей, парализуя проявление индивидуальности, своего «я». Негативные последствия существующей системы: авторитарность воспитания, сопровождающаяся подавлением личности ребенка, его интересов, угнетением, беспрерывным подчинением воле взрослых, идущее вразрез с общественным устремлением личности к справедливости, добру, - сказываются на развитии ребенка» [5, с. 128].

Идеализируя подход к воспитанию, Конради пишет: «Общественные интересы, истинным образом понятые, - не требуют ни подавления, ни ограничения индивидуальных сил и способностей, а только направления их к высоким и благородным целям человеческого «общества» [5, с. 126].

Не рассматривая вопрос об общественном переустройстве России конца XIX века, не затрагивая проблемы классовых общественных отношений, интересы эксплуататоров, Е.И. Конради считала, что высокие цели общественного воспитания детей дошкольного возраста могут быть достигнуты в условиях существующих классовых, общественных отношений.

Попытка наметить методику педагогической помощи по преодолению последствий насилия над детьми привела к рассуждениям об идеальном воспитании. В основу своей педагогической теории Е. И. Конради положила идею бережного, внимательного, любовного отношения взрослых к детям, учет индивидуальных особенностей, самостоятельного проявления ребенком

своих мыслей, чувств, поступков. «Непосредственные наблюдения за детьми во время игр, повседневной жизни дают нам понять, что «дети не являются «подобием маленьких человечков»; они подвижны, полны стремлений к проявлению своего «я» [2, с. 56].

Реализуя свои педагогические взгляды на практике, Конради указывала, что предупреждением конфликтов между взрослыми и детьми является новый путь их воспитания. «Дисциплинировать детский организм, так сказать, изнутри наружу, а не снаружи внутрь» [5, с. 233]. В этом высказывании Конради старалась противопоставить действия родителей («снаружи внутрь») и стимулы, идущие от особенностей природы ребенка («изнутри наружу»), считая, что это путь, противостоящий «старой педагогической рутине».

Однако, обращаясь к практической реализации собственных идей, Конради пыталась объединить представленные ею подходы к преодолению последствий насилия над детьми, обращая лишь к самостоятельному опыту ребенка.

Рассмотрение проблемы преодоления последствий насилия над детьми в педагогических сочинениях, практике Е.И. Конради, нашло свое выражение

- в запрещении принудительной, авторитарной системы воспитания, обезличивающей личность ребенка;
- в желании сделать так, чтобы семья притягивала детей своим светом, добром, справедливостью, считая, что это есть «первенствующее соображение против деспотизма взрослых»;
- в связи воспитания и обучения с жизнью, в культурном влиянии на педагогов, родителей, их педагогическом просвещении.

Подобные взгляды русской писательницы – публицистки в общем виде во многом совпадают с тем, к чему стремились сторонники «свободного воспитания». Однако в методической плоскости между ними были видимые расхождения, показывающие, что Е. И. Конради, отстаивая общественное воспитание, предполагает реализовать помощь в преодолении последствий насилия в педагогике на рационалистическом уровне.

Кратко рассмотрев историко-педагогический опыт известных русских женщин-педагогов о преобразовании общественной жизни России о возможности добиться серьезных улучшений в преодолении последствий насилия над детьми, не только в дальнейшем был успешно использован, но и способствовало активному поиску новых форм и методов воспитания дошкольников в русле гуманистических преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология. М.: Наука, 2003. 210с.
2. Водовозова Е.Н. Из русской жизни и природы. СПб.: 1874. 112 с.
3. Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики: 2-е изд. Харьков, 1930. 347с.
4. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. под ред. А.И. Пискунова. М.: Педагогика, 1974. 420.
5. Хрестоматия по истории педагогики: Т.3. /под ред. С.А. Каменева; сост. А.П. Пинкевич. М.: 1934. 589с.

OVERCOME THE EFFECTS OF CHILD ABUSE IN THE HISTORY OF WOMENS SOCIAL MOVEMENTS IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF XIX - EARLY XX CENTURIES

© 2014

I.V.Ovchinnikov, candidate of psychological sciences associate Professor of «Psychology and pedagogy»
E.V.Pchelintseva, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of «Psychology and pedagogy»,
doctoral candidate at the Murmansk state University
Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of health of Russia, Ivanovo (Russia)

Annotation: Analysis of historical and pedagogical experience, revealing the way of overcoming the effects of child abuse developed in the theory and practice of women's social movements in Russia in the second half of XIX - early XX centuries currently very topical in connection with the determination of the priority areas of family education. The study of the characteristics of pedagogical viewpoints of the great women teachers, such as E. P. Smidovich, A. S. Simonovic, S. A., Lugbill, E. N. Vodovozov, E. I. Konradi, revealing the essential content of prirodoohrannoi personality of a child is the strongest impetus for the development of family education of children at the present time.

Keywords: the phenomenon of overcoming the consequences of violence, women's movement, social movement, the educational system, the effects of natural, corporal punishment principle prirodoohrannoi development, creative activities.

УДК 372

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Н.И. Родионова, преподаватель химии
Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», Магнитогорск (Россия)

Аннотация: В российских школах начинается поэтапный переход на образовательные стандарты второго поколения, основной миссией которых является повышение качества образования. Главная цель введения ФГОС ООО второго поколения заключается в создании условий, позволяющих повысить качество образования, достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства. Достижение высокого качества образования возможно, если применять в образовательном процессе новые подходы и технологии обучения. Показано применение различных методов обучения и инновационных технологий в рамках изучения школьной дисциплины «Химия».

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, предметные результаты, метапредметные результаты, инновационные технологии обучения, методы обучения.

Введение. В российских школах начинается поэтапный переход на образовательные стандарты второго поколения, основной миссией которых является повышение качества образования. В этих условиях необходима последовательная подготовка к введению федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в основной школе.

Главная цель введения ФГОС ООО второго поколения заключается в создании условий, позволяющих решить стратегическую задачу Российского образования – повышение качества образования, достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства [1].

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

В соответствии с ключевыми задачами общего образования в рамках деятельностной парадигмы требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ напрямую связаны с основными направлениями личностного развития и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты [2].

Предметными результатами изучения химии являются: формирование первоначальных систематизированных представлений о веществах, их превращениях и практическом применении; овладение понятийным аппаратом и символическим языком химии; осознание объективной значимости основ химической науки как области современного естествознания, химических превращений неорганических и органических веществ как основы многих явлений живой и неживой природы; углубление представлений о материальном единстве

мира; овладение основами химической грамотности: способностью анализировать и объективно оценивать жизненные ситуации, связанные с химией, навыками безопасного обращения с веществами, используемыми в повседневной жизни; умением анализировать и планировать экологически безопасное поведение в целях сохранения здоровья и окружающей среды; формирование умений устанавливать связи между реально наблюдаемыми химическими явлениями и процессами, происходящими в микромире, объяснять причины многообразия веществ, зависимость их свойств от состава и строения, а также зависимость применения веществ от их свойств; приобретение опыта использования различных методов изучения веществ: наблюдения за их превращениями при проведении несложных химических экспериментов с использованием лабораторного оборудования и приборов; Формирование представлений о значении химической науки в решении современных экологических проблем, в том числе в предотвращении техногенных и экологических катастроф.

Достижение предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, необходимых для продолжения образования, возможно, если применять в образовательном процессе новые подходы и технологии обучения.

Изложение основного материала. Сотворчество учителя и ученика сегодня является перспективной тактикой обучения. Именно такой подход мы считаем продуктивным при реализации обучения химии в современных условиях.

Укажем некоторые направления работы по химии с учетом специфики учебного предмета.

Начиная работу с учащимися 8-9 классов по химии мы делали акцент на использовании таких образовательных технологий, как:

- технология развития критического мышления (формирование умений работать с научным текстом, опи-

ратся на жизненный опыт, визуализировать учебный материал, анализировать проблемы современности) [3];

- технология проблемного обучения (проблемный характер изложения материала, формирование исследовательской культуры ученика);

- технология коллективного способа обучения, технология обучения в сотрудничестве (развитие коммуникативных навыков обучающихся, умений адаптироваться в разных группах за короткий промежуток времени, работать в системе «взаимоконсультаций»);

- метод проектов (развитие творческого потенциала ученика, акцент на личностно-значимую информацию и дифференциацию домашних заданий) [4].

В старшей школе (10-11 классы) акцент делаем на организацию самостоятельной работы обучающихся с учетом их способностей, используя следующие образовательные технологии:

- технология укрупнения дидактических единиц (обобщение материала на более высоком уровне, синтез и анализ);

- технология организации самостоятельной работы учащихся (построение индивидуальных линий обучения, учет индивидуальных потребностей школьника);

- исследовательские технологии (формирование исследовательской культуры ученика, реализация деятельностного подхода в обучении с учетом интересов и способностей школьников) [5].

В целях популяризации химии как науки, повышения мотивации школьников проводим следующие нетрадиционные уроки: урок-исследование, работа в творческих мастерских, урок-конференция, урок-лаборатория, научные дебаты, урок-открытие, урок-игра (кейс-технология, деловые игры для старшеклассников), а также интегрированные уроки (химия-биология, химия-география, химия-физика, химия-математика) [6].

Деятельностный подход прежде всего отражается в формулировках требований к уровню подготовки выпускников, предусматривающих овладение определенными способами познавательной деятельности, свойственными химии. Они направлены на то, чтобы определять и распознавать (в том числе опытным путем) состав веществ и их принадлежность к соответствующему классу соединений, виды химической связи, типы химических реакций; характеризовать химические элементы на основе их положения в периодической системе Д.И.Менделеева, связь между составом, строением и свойствами веществ; объяснять закономерности изменения свойств химических элементов, природу и способы образования химической связи, сущность химических реакций и закономерности их протекания и т.п.

Для выполнения этих требований организуем такие виды деятельности, как наблюдение, описание и объяснение химических явлений, проведение опытов и экспериментальных исследований по выявлению закономерностей, а не просто сообщать школьникам систему готовых знаний. Учащиеся должны не только знать результаты научных достижений, но и овладеть методами научных исследований химических явлений.

Ориентация на организацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся является необходимым условием успешности обучения химии всех учащихся. В результате освоения содержания образования по химии учащиеся получают возможность расширить круг учебных умений, навыков и способов деятельности.

Вся учебная деятельность направлена на развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Ребенок не может развиваться при пассивном восприятии учебного материала. Именно собственное действие может стать основой формирования в будущем его самостоятельности. Значит, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детское действие. Как следствие в примерных программах по учебным предметам, в разделе

варианта тематического планирования, представлена характеристика деятельности учащихся (в соответствии со спецификой предмета) [7].

В связи с новыми требованиями перед учителем ставится задача научиться создавать учебные ситуации как особые структурные единицы учебной деятельности, а также уметь переводить учебные задачи в учебную ситуацию.

Создание учебной ситуации должно строиться с учетом:

- возраста ребенка;
- специфики учебного предмета;
- меры сформированности УУД учащихся.

Учебной ситуацией может стать задание составить: таблицу, график или диаграмму по содержанию прочитанного текста, алгоритм по определенному правилу или выполнение задания: объяснить содержание прочитанного текста ученику младшего класса или практическая работа и т.д.

При этом изучаемый учебный материал выступает как материал для создания учебной ситуации, в которой ребенок совершает некоторые действия (работает со справочной литературой, анализирует текст, находит орфограммы, группируя их или выделяя среди них группы). Осваивает характерные для предмета способы действия, т.е. приобретает наряду с предметными познавательные и коммуникативные компетенции [8].

ФГОС регламентирует новую систему оценки знаний учащихся, основными особенностями которой являются:

- оценка предметных, метапредметных, личностных результатов;
- оценка способности решать учебно-практические задачи;
- сочетание внутренней и внешней оценки;
- комплексный подход: использование стандартизированных работ (устных, письменных, тестированных) и нестандартизированных работ (проектов, практических работ, портфолио, самоанализа, самооценки и др.) [9];
- уровневый подход в инструментарии, в представлении результатов; накопительная система оценки индивидуальных достижений;
- использование персонализированной и неперсонализированной информации; интерпретация результатов на основе контекстной информации.

С точки зрения педагогических задач, которые должна решать оценка, очень важно, чтобы её новые формы позволяли одновременно в ходе изучения темы отражать индивидуальные достижения детей и на определенном этапе сравнивать их достижения с некоторым эталоном. Снять противоречие между этими двумя задачами позволяет:

- подход, используемый в технологии уровневой дифференциации обучения;
- использование рейтинговой системы оценивания достижений учащихся [10, 11, 12].

В ГОС 2004 г. требования предъявлялись предметным и метапредметным результатам, так же как и в новых стандартах. Но в стандартах второго поколения предъявляются требования к личностным результатам. Поэтому в структуру современного урока мною внесены новые элементы и этапы, связанные с достижениями личностного результата.

Фронтальный опрос, часто используемый на традиционном уроке, не давал возможности включить в деятельность всех учащихся, поэтому на современном уроке учитель включает учеников в индивидуальную и групповую виды деятельности.

Школьников необходимо учить самостоятельно находить нужную информацию не только в учебнике, но и в других источниках; самостоятельно перерабатывать содержание материала с записью основных положений в виде пересказа, конспекта, схем, тезисов, сложного плана.

Для закрепления материала и самостоятельной работы применяем такие техники, как чтение таблиц, диаграмм, составление графиков, диаграмм, изучение и комментирование иллюстраций (это позволяет включить учащихся в активную мыслительную деятельность), так как только собственное действие может стать основой формирования в будущем его самостоятельности.

При дальнейшем изучении химии в старших классах происходит усложнение учебного материала, а, следовательно, усложняется и содержание учебно-познавательной деятельности. Все методы обучения и виды учебной деятельности учитель проектирует согласно своей рабочей программе, являющейся основным компонентом учебно-методического комплекса УМК [13].

Вывод. Таким образом, в отличие от стандарта 2004 г. новый ФГОС вносит существенные изменения в цели, содержание и организацию учебно-воспитательного процесса, которые влекут за собой необходимость использования в образовательном процессе инновационных подходов и методов обучения, направленных на получение личностного результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учебное издание / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010.
3. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. Т. 14 – № 4-5. – С. 1476-1478.
4. Чупрова Л. В. Творческое развитие школьников в проективно-эвристической деятельности: дис.... канд. пед. наук/Л.В. Чупрова. - Магнитогорск. 2002.-186 с.

5. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167 – 170.

6. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация в познавательной деятельности. – Л., 1972. – 263 с.

7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М.: Просвещение, 2011.

8. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С.228 – 231.

9. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Тестирование как метод контроля учебных достижений студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; URL: www.science-education.ru/117-13669 (дата обращения: 24.11.2014).

10. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: автореферат дис...канд. пед. наук/О.В. Ершова. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. -24 с

11. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического университета // Вестник Башкирского университета. – 2009.

12. Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г., Моисеев В.Б. Информационно-дидактические основы образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 180-190.

13. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 15.11.2014).

INNOVATIVE APPROACHES AND TECHNOLOGIES OF TRAINING AT CHEMISTRY LESSONS IN THE CONDITIONS OF TRANSITION TO NEW EDUCATIONAL STANDARDS OF THE GENERAL EDUCATION

© 2014

N. I. Rodionova, teacher of chemistry

Magnitogorsk educational institution "Gymnasium No. 53", Magnitogorsk (Russia)

Annotation: At the Russian schools the phased transition on educational standards of the second generation which main mission is education improvement of quality begins. The main goal of introduction of FGOS of open company of the second generation consists in creation of the conditions allowing to increase quality of education, achievement of new educational results, corresponding to modern inquiries of the personality, society and state quality Achievement of education it is possible if to apply new approaches and technologies of training in educational process. Application of various methods of training and innovative technologies within studying of school discipline "Chemistry" is shown.

Keywords: federal state educational standard, system and activity approach, subject results, metasubject results, innovative technologies of training, training methods.

С.К. Сарыева, докторант отдела социологии и социальной психологии
Института Философии, Социологии и Права
Национальная академия наук Азербайджана, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Эмоциональные взаимоотношения школьников младшего подросткового возраста имеют ряд характерных особенностей, отражающихся на их психике и поведении. У детей младшего подросткового возраста неправильное психическое развитие может быть одной из наиболее частых причин отклонений и эмоциональных нарушений. Важно в этом возрасте развивать через эмоциональные взаимоотношения организаторские способности, умение налаживать деловые контакты, распределять между собой обязанности.

Ключевые слова: эмоция, чувство, эмоциональные отношения, общение, подросток.

Человек во внешнем мире входит во взаимоотношения с другими людьми. Отношением является восприятие и понимание людьми друг друга. Отношение – это действие, которое возникает в ходе социального опыта, личного развития человека, поведения, когда формируются навыки общения и нормы этики. Отношения воплощаются во взаимном общении людей друг с другом.

С помощью общения становятся ясны потребности человека и его мотивы. Спрос, мотив, отдельные психологические характеристики формируют основу взаимных отношений. Отношение сторон отражается в социальном измерении. Их результаты, отражаясь на интересах личности, потребностей и идеалах, бывают более содержательными.

Отношение формируется через общение. А.Н. Кимберг упомянул три момента в отношениях: 1) предмет отношений и существование некоторых других моментов; 2) выяснение логических отношений или взаимодействия между ними; 3) направление отношений в будущее и их понимание [4, с.221-224].

Отношение даёт возможность человеку ознакомиться с объектом и событием не только внешне, но и с точки зрения их природы. В этом контексте он осознаёт реальность окружающей среды.

В центре всех отношений стоит личность. По А.Ф.Лазурскому, личность должна адаптироваться к среде. Когда человек адаптируется к среде, он при этом находится во взаимодействии с природой, объектами, с реальными событиями и людьми. А.Ф. Лазурский отмечает два психологических механизма формирования человека:

1) Эндопсихика - внутренний механизм человеческой психики.

2) Экзопсихика – показывает отношение личности к окружающей среде и к постороннему объекту [6, с.9].

По мнению М.Н.Мясищевой, отношение – это элемент, обеспечивающий систему личности. Он писал, что отношение субъекта-объекта, субъекта-субъекта, субъекта-объекта-субъекта избирательны [7, с.23-226]. Избирательность в отношениях характеризует содержание личности. Выборочные отношения показывают избирательность в понимании реальности и характер влияния внешней среды [8, с.348].

На уровне развития психики требования социального окружения, где формируются отношения, обновляются и меняются. В структуре личности общение играет важную роль. Отношения людей реализуются в социальной сфере. Люди во время общения показывают положительные и отрицательные эмоции. К положительным эмоциональным отношениям относятся симпатия, сочувствие, дружба, уважение, любовь. А к отрицательным эмоциональным отношениям относятся антипатия, ненависть, вражда и т.д. Эмоциональные отношения строятся на основе характеристик личности каждого человека и развиваются в процессе его жизни.

По мнению Л.Я.Гозман, эмоциональные отношения можно выявить двумя путями. Первый способ – анализ понятий. Второй способ - «реальность кон-

структивизма», когда исследование фокусируется на содержании действия. Она подчеркивала роль эмоциональных компонентов во взаимоотношениях людей [5, с.5] Эмоциональные отношения включают в себя все возрасты. Также они характерны для подростков. Подростковый период является переходным. На этом этапе происходит переход из детства во взрослую жизнь. Подростковый период называют «кризисным». Здесь психофизиологические изменения, которые происходят в организме подростка, влияют на изменения отношений к самому себе и к окружающим.

Реформы, которые проводятся в сфере образования, формируют новые отношения. Во время обучения отношения субъекта-объекта переходят в отношения объекта-объекта. Именно в этой сфере в ученическом коллективе эмоциональные отношения играют большую роль. В соответствии с механизмами активной практики, общение со школьниками в классе происходит индивидуально, парами, маленькими и большими группами, или же в коллективе. Целью является создание взаимного эмоционального отношения во время общения друг с другом.

Отношения между учителем и учеником создаются на основе диалога. Диалог развивает взаимное уважение, доверие и понимание между субъектом-субъектом. Во время такого общения развиваются также положительные эмоциональные отношения [2].

Группа играет важную роль в жизни подростка, в его самореализации, самопознании, во внутренней позиции и формировании нравственных идеалов. Малолетние подростки выражают себя во взаимном общении. У подростков наблюдается относительно сильное чувство коллективизма, склонность к присоединению в различных группам. В группе подростков межличностные отношения хорошо характеризуются. В таком возрасте очень быстро развиваются отношения подростков со сверстниками. Дружба стоит на первом месте. Развитие дружеского чувства у подростков приводит к росту между ними хороших связей. По мнению Н.Н. Обозовой, дружеские отношения начинаются с симпатии и уважения [9, с. 6].

Малолетний подросток даёт эмоциональную поддержку своему другу. Он сочувствует горю своего друга, делится с ним радостью и печалью, а также защищает его.

Р. Сельман описал четыре стадии развития дружеских отношений между учениками. Первый этап (7 лет) является эгоцентричным. На втором этапе (7-9 лет) у детей есть общие идеи, субъективная оценка основана на дружеских отношениях с кем-то еще. На третьем этапе (9-12 лет) развитие идет на основе дружбы и взаимной поддержки. Четвертый этап (11-12) – также на основе дружбы, взаимного доверия [5, с.402].

В группе подростков уважение к лидеру является важным элементом. Лидеры группы имеют положительный или же отрицательный характер. Положительной стороной лидера является демократический стиль общения. Он бывает в дружеских отношениях со сверстника-

ми и отличается от сверстников положительными нравственными качествами, поведением. А негативный лидер характеризуется авторитарным стилем общения. Он иногда бывает очень агрессивен по отношению к группе, конфликтует и пытается всем навязать свои принципы. А также относится с интригой к тому, кто с ним не согласен. Это приводит к тому что, малолетний подросток испытывает негативные эмоции, агрессию, замыкается в себе. Хочу также отметить что, помимо того, что подросток сам себя оценивает, ему также важна оценка со стороны.

Подростковый период характеризуется высокой эмоциональностью. Положительные оценки у подростков зависят от эмоционального оценивания со стороны взрослых. Отрицательные эмоциональные отношения, а также негативное оценивание приводит к тому что, у подростка уменьшается интерес к учёбе. По мнению исследователей, возникновение эмоциональной преграды между учителем и учеником приводит к ослаблению качества обучения [1, с.251].

Малолетние подростки с помощью чувства и эмоций выражают своё отношение к чему-либо в различных ситуациях. По мнению И. Ильина подростки склонны больше к радости, чем к страху, горю, печали [5, с.403].

В группах подростки пытаются самоутвердиться среди сверстников. По моему мнению, понимание и доброе отношение в группе увеличивает степень развития дружеских отношений. Следует отметить что, взаимные эмоциональные отношения между подростками в целом отражают социально-психологическую природу в группе.

Мы знаем, что у детей младшего подросткового возраста психическое развитие может быть одной из наиболее частых причин отклонений и эмоциональных нарушений. Под этим понимаются аффективные нарушения, которые создают трудности в формировании у ребенка идентичного образа мира, устойчивости и в отношениях с данным миром. Все это ведет к дезадаптации личности.

Критериями эмоциональных нарушений у младших подростков являются трудности общения со взрослыми и сверстниками. У младшего подросткового возраста имеется разная степень тяжести эмоционального нарушения. Это может свидетельствовать о начале заболевания. Правильная диагностика этих симптомов и развития детей с этими симптомами имеет большое значение. При этом хочу отметить, что личность ребенка развивается. Его эмоциональная сфера также развивается специфически и своеобразно. В связи с этим важно профессионально провести работу по устранению нарушений в эмоциональной сфере. В этом возрасте проявляется эмоциональное общение с товарищами. Они имеют общие интересы и увлечения, а также совместную учебную деятельность. Школа дает подросткам большую возможность для общения и развития.

Известно, что разрыв между отношениями очень часто воспринимается подростками болезненно. Хорошие отношения между детьми не всегда бывают положительными. Также дружба между подростками может возникнуть и по расчету.

Развитие подростка является одним из важных и значимых моментов в формировании у него эмоциональной сферы самосознания, потребности найти себя как личность. У младшего подростка очень часто возникает большой интерес к себе. У него возникает потребность самооценки, он также сопоставляет себя с другими людьми. Он всматривается в самого себя и стремится познать сильные и слабые стороны своей личности. Чтобы найти свое место в коллективе среди школьников, у детей такого возраста возникает потребность оценивать свои возможности [12].

Очень часто в таком возрасте подросток увлекается дворовыми компаниями. В компаниях часто руководят старшие по возрасту ребята. Не всегда такие компании могут носить дурной характер. Здесь взрослым, конеч-

но, нужно проконтролировать такие отношения, чтобы они впоследствии не дали отрицательный результат. В компаниях происходит адаптация личности подростка. С.Л. Рубинштейн писал, что на связи эмоций с потребностями основано понятие «эмоциональной коррекции», ... «при посредстве которой направленность и динамика деятельности ребенка приводятся в соответствие с имеющимися у него потребностями и интересами» [11, с.138-160].

Разнообразие интересов подростков часто можно увидеть наравне с разбросанностью, отсутствием системы и метода, многие из детей преувеличивают свои знания и умственные возможности. Известно, что в этом возрасте учеба становится скучной по сравнению с воображаемой «подлинной жизнью». Поэтому в таком возрасте дети ищут такие компании, где им было бы интересно. В большинстве своем они выбирают то, что им интересно и где имеют своих кумиров, т.е. «учителя», который является объектом для подражания.

Еще хочу отметить, что умение учителя состоит в том, чтобы узнать, на каком уровне творчески развит ребенок. Основное в психологии младшего подростка – это раскрытие его внутреннего мира. Главным для ребенка является внешний мир. Здесь он также развивает свою фантазию. Делая свои ошибки, он до конца знает все, что он сделал. Если он начинает сердиться, то объясняет это тем, что его обидели. А если радуется, то он думает, что для этого тоже есть причины. Ребенок имеет большую способность погружаться в себя и свои переживания.

Подросток, живя в своем внутреннем мире, часто переживает. Такое непонятное состояние ведет к беспокойству. Состояние внутренней пустоты необходимо чем то заполнить. Здесь подросток нуждается в общении. Ребенок выбирает такое общение среди сверстников или взрослых. В этом случае они чувствуют себя нужными, и им становится интересно. Для них очень необходимым является настоящее «сейчас». И ему важно то, как оценивают его личность в данное время.

Естественно, он выбирает то, чего можно достичь, каких-то результатов, где его могут похвалить, и где он становится лидером. Мальчики могут заняться спортом. Им кажется, что можно проявить мужественность, силу и ловкость. Девочки же выбирают такие виды как балльные танцы, увлечение театром где они могли бы самоутвердиться. В связи с такими занятиями они чувствуют глубокие эстетические эмоции. Некоторые увлекаются в этот период рисованием, музыкой, а также пишут стихи. Возраст 10-13 лет является переходным. В таком возрасте повышается эмоциональная возбудимость и часто меняется настроение.

Эмоциональное поведение подростков нельзя объяснить тем, что это имеет гормональный характер. Все это зависит от условий, где воспитывался ребенок, и от социальных факторов. Психологические трудности взросления и неправильно сформированный образ «Я» часто приводят к тому, что эмоциональная напряженность типичная для младшего подростка, охватывает и последующие годы. Личность человека, который познает мир и окружающую природу, является движущей силой общественного развития. Он переживает то, что с ним происходит, им совершается. Относится он чувственно ко всему, что его окружает. В эмоциональную сферу человека входит его переживание к окружающему, его отношение к миру и людям.

Эмоциональная сфера человека состоит из нескольких стадий. Она постоянно совершенствуется с младенчества и до взрослого состояния. У человека отношение к самому себе устанавливается, через отношение к другим людям. Здесь человек формирует в себе восприятие мира. Проявляется преувеличенная или преуменьшенная самооценка, уверенность в себе или неуверенность, самолюбие, гордость, обидчивость, честолюбие и т.д.

Важным для человека является общественные зако-

номерности его развития.

Изучая психику подростка 10-13 лет, в первую очередь изучают его эмоциональное состояние, сознание и самосознание личности. Личность не существует без сознания и самосознания. Личность является сознательным субъектом и осознает не только окружающее, но и себя в своих отношениях с окружающим. Существует ряд ступеней в развитии личности и ее самосознания [10].

Сюда включают все то, что делает человека субъектом общественной и личной жизни. Событие личности имеет свою внутреннюю эмоциональную сторону. Объективное, внешнее изменение человека с окружающим, отражаясь в его сознании [13, 14, 15]. Меняется и внутреннее эмоционально-психическое состояние человека, перестраивает его сознание, его внутреннее отношение к самому себе и к другим людям. Мысль, которая посетило его сознание, человек в равной мере признает своей, а только ту, которую он не принял в готовом виде, а эмоционально прочувствовал, освоил, продумал. Важным для психического здоровья человека является его правильное эмоциональное воспитание с детства и до конца всей жизни. Особенно нужно отметить при воспитании младшего подростка, когда ребенок переходит от детского к взрослому состоянию. В этом возрасте подросток начинает самостоятельно контролировать свои эмоции. Учениками также была выпущена стенгазета. Зная, что газета будет выходить каждый месяц, и в ней будут освещаться вся школьная жизнь. Такая общественно - полезная деятельность выявляет у подростка возможность реализовать свои возможности и быть самостоятельным.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми, поэтому нужно стараться поддерживать, опекать подростка, подчеркивать перед группой положительные качества и проявления.

Итак, люди не только должны воспринимать и понимать друг друга, они также строят и формируют свои отношения. В жизни у людей, эмоциональное отношение играет большую роль. Эмоциональное отношение людей между собой несет индивидуальный и уникальный характер. Они в процессе общения усвершенствуются.

В младшем подростковом возрасте на обучение положительное воздействие играет эмоциональное отношение между учителем и школьником. Между учителем и школьником происходит взаимное сотрудничество. Тогда школьник становится субъектом. Все это возможно в диалоговом общении. В развитии эмоционального отношения в младшем подростковом возрасте большую роль играет обстановка в коллективе.

Дружеское отношение в младшем подростковом

возрасте и эмоции занимают особое место в их жизни. Дружеские отношения у подростков в коллективе создают положительный психологический климат.

Дружеские отношения между подростками бывают выборочными. Подростки в общении и в совместной деятельности бывают в эмоциональном контакте со сверстниками.

Между подростками младшего возраста бывает взаимное уважение, симпатия, сочувствие, что является положительными сторонами эмоционального общения.

Во время эмоционального общения подростков со сверстниками выражается личная и социальная сторона отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ализаде А. Психологические проблемы современной Азербайджанской школы Баку 2004
2. Братченко, С.Л., Леонтьев, Д.А. Диалог // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. - 2007. - № 2 (11). С. 23-28.
3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений: монография. М.: Изд. Моск. унив.-1987 г.
4. Кимберг А.Н. Теория отношений и идентичность // Ежегодник Российского психологического общества: - СПб., 2003. - Т. 4. С. 221-224
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства.- СПб., 2001
6. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. - М.: Наука. - 1995.
7. Мясичев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности. Хрестоматия. Самара, 1999. - С. 223-226.
8. Мясичев В.Н. Психология отношений. - М.; Воронеж: Изд-во ин-та практич. психологии; НПО «Модэк», 1995
9. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. - К.: 2000. - 312
10. Фельдштейн Д. Психология развития человека как личности. Избранные труды. В 2 томах. - М.: МПСИ, 2009. 429 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир». М.: Наука, 1997
12. Жамкочьян М. Стратегии успеха. /Знание – сила – 1994 – №2.
13. Колосов К.А., Пучкова Г.В. Личные устремления и субъективное благополучие личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 141-146.
14. Парменов А.А. Некоторые аспекты изучения образа жизни личности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 49-56.
15. Костакова И.В., Григорьева С.С. Взаимосвязь самореализации и духовно-нравственного потенциала личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 114-117.

EMOTIONAL RELATIONSHIP PUPILS EARLY ADOLESCENCE

© 2014

S.K. Saryeva, PhD, Department of Sociology and Social Psychology of the Institute of Philosophy, Sociology and Law

National Academy of Sciences of Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Annotation. Emotional relationship students younger teens have a number of characteristics that are detrimental to their psyche and behavior. In young adolescent wrong mental development may be one of the most frequent causes of deviations and emotional disorders. It is important at this age to develop through the emotional relationship organizational skills, ability to establish business contacts, share the responsibilities.

Keywords: emotion, feeling, emotional relationships, communication, adolescence.

Б.Ш. Секинаева, старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии факультета математики и информационных технологий
Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Высшая математика в современном вузе в сочетании с «Математической статистикой», «Теорией вероятностей», и «Информатикой» становится междисциплинарным инструментарием учебно-познавательной деятельности студентов, который выполняет, прежде всего, основные две функции: первую – обучающую специалиста-профессионала умению правильно задавать вектор тому или иному процессу, находить ограничения и условия в достижении поставленной цели, вторую – аналитическую, которая заключается в «проигрывании» моделей возможных учебных ситуаций и получение нескольких оптимальных решений. Одной из основных целей преподавания курса «Высшая математика» для студентов гуманитарных специальностей является развитие творческих способностей, прежде всего формирование логического, креативного мышления, способности к абстрагированию, и умения «работать с абстрактными, неощутимыми» объектами и предметами, которые сами по себе не связаны с математическим содержанием.

Ключевые слова: профессиональное образование, обучение высшей математике, общечеловеческая культура, профессиональная деятельность, междисциплинарная интеграция.

В современном мире обнаруживается тенденция к математизации различных научных областей, эта дисциплина твердо расположилась в самых разных частях и уголках жизни общества. Сейчас стало нормой оперирование словосочетаниями «математическая биология», «математические методы в юриспруденции», «математика для гуманитариев», «математическая лингвистика», математические методы в педагогических исследованиях», «математическая экономика» и т.д. – какую дисциплину ни взять, вряд ли кому-нибудь покажется невозможным прибавление к ее наименованию прилагательного «математический».

Тем не менее, приложение математики в различных научных областях многим специалистам кажется подозрительным и неоправданно сложным приемом. Не вызывает никаких сомнений, например, право па всеобщее признание химии, физики, биологии и т.д. Химия создает искусственные ткани, медицинские препараты, физика открывает мощнейшие источники энергии, новые средства быстрой связи, биология на основе генетических законов выводит новые породы животных, сорта растений. Неудивительно, что эти науки, помогающие человеку в его извечных поисках лекарственных препаратов, энергии, связи, одежды, качественных пищевых продуктов, прочно и достойно вошли в нашу жизнь.

Математика, как фундаментальная наука, имеет большие возможности воздействия на формирование научного мировоззрения и достижение необходимого общекультурного уровня. Стремясь объяснить окружающий мир, задавая вопрос «почему?», древние философы-софисты пришли к необходимости выделения математических знаний. История зарождения великих математических идей, судьбы выдающихся математиков (Архимед, Галуа, Паскаль, Галилей, Гаусс, Эйлер, Ковалевская, Чебышев и др.) приводят к философским размышлениям и нравственным поискам.

Логические рассуждения представляют собой метод математики, поэтому ее изучение воспитывает логическое мышление, позволяет правильно устанавливать причинно-следственные связи, что, безусловно, должен уметь каждый человек. Стиль изложения математики, ее язык оказывают влияние на развитие речи. Каждый культурный человек должен иметь представление об основных понятиях математики, таких, как число, функция, математическая модель, алгоритм, вероятность, оптимизация, величины дискретные и непрерывные, бесконечно малые и бесконечно большие. Речь идет именно об основных понятиях и идеях, а не о наборе конкретных формул и теорем.

История использования методов математической статистики при анализе и обобщении результатов экспериментального исследования имеет глубокие корни. На протяжении нескольких тысячелетий развития че-

ловечества происходило накопление математических фактов и явлений, что привело несколько столетий тому назад к возникновению математической статистики как самостоятельной науки. Становление и развитие методологии статистической обработки экспериментальных данных изначально было связано с изучением массовых общественных явлений, к числу которых относятся психологические, педагогические, юридические, социологические процессы. Вероятностные статистические модели, например, разработанные еще в XVII – XVIII вв., позволили проанализировать и установить частоту рождения детей по полу в Парижских приютах; устойчивые закономерности, характеризующие выживаемость людей, или наоборот, смертность; подтвердить гипотетическое предположение о том, что соотношение людей одного пола и одного возраста примерно постоянна и т.п. Эти первые попытки обработки экспериментальных данных с помощью методов математической статистики показали ее приоритетную роль при изучении общественных явлений.

В России первые усилия исследования жизненно необходимых процессов существования общества, в том числе и образования, с помощью статистических методов принадлежат земским статистикам Н.А. Благовещенскому, М.К. Горбунову, А.П. Рославский-Петровскому, которые в своих трудах применяли расчет относительных частот, наглядное представление данных с помощью графиков и таблиц. По мнению этих ученых, целью статистики является изучение законов – количественных закономерностей общественной жизни.

Важным этапом в развитии статистических методов считается 1900 год, когда работы К.Пирсона, Р.Фишера, Ф.Гальтона и многих других ученых были посвящены, в основном, развитию методов параметрической статистики. Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью математических методов, основанных на статистическом анализе данных из параметрических семейств распределений, представленных кривыми из семейства нормального распределения. Для подтверждения достоверности гипотезы исследования использовались критерии Стьюдента, Пирсона, Фишера. В практику вошел дисперсионный анализ, метод максимального правдоподобия, были сформулированы основные идеи логики и структуры построения эксперимента (А.А. Коростелев [3] Ярыгин А.Н. [5, с. 504-518]). Основателем дисперсионного анализа считается английский статистик Р.Фишер.

В области корреляционного анализа следует выделить значимость трудов Ф. Гальтона, разработавшего метод определения коэффициента корреляции, теорию регрессионного и факторного анализа. Первые разработки в области выборочного метода (выборочное сред-

нее, выборочная дисперсия), производились в прошлом веке, причем значительный вклад в них внес Б. Раунтри. Разработанная в первой половине XX в. «Теория параметрической статистики», основной объект изучения которой – выборки из распределений (используется при исследовании многомерных случайных величин), описываемых определенным числом параметров; развитие методов математической статистики обусловили их применение в научной обработке информации во всех областях знаний.

Первые попытки использования количественных и статистических методов обработки результатов психолого-педагогических исследований в нашей стране относятся к началу прошлого века. Систематический и научный подход к использованию статистических методов в проведении педагогического исследования прослеживается в работе Л.В. Занкова, основоположника базовых понятий педагогического эксперимента. Проведенное им научно-педагогическое исследование с применением статистических методов обработки полученных результатов имеет особую значимость, если учитывать, что использование такой методики требовало определенной базы математических знаний. Этот разбор позволил расчитать частотные характеристики многообразных конфигураций сочетания вербального и визуального способов обучения при выполнении определенных учебных заданий [1, с. 28-34]. Для подтверждения того, что вариативность степени усвоения знаний в наблюдательности, частности и их развития обусловлена различными педагогическими закономерностями и приемами, был важен научно-практический эксперимент, как создание необходимых условий для выявления искомой зависимости. Научными сотрудниками лаборатории была проведена серия широкомасштабных экспериментов, на материале разных учебных дисциплин, в содержание которых частично входило решение указанной проблемы. Проведенное исследование подтвердило важность в педагогической науке эксперимента, теоретическая и практическая значимость которого доказана методом качественно-количественной обработки его результатов, как основополагающего метода научного познания.

Место математической статистики в современных условиях определяется тем, что она позволяет перевести интуитивные, «общежитейские» подходы к действительности, базирующиеся на чисто количественных описаниях, на язык точных формул и определений, из которых возможны качественные выводы. Как отмечают многие ученые (М.И. Бекоева [1, с. 28-34], П.В. Грес [2, с. 85]), уровень научности той или иной дисциплины измеряется тем, насколько в ней применяются методы математической статистики.

Что же дает нам математика, которая не создает новых препаратов, как химия, не открывает новых способов ощутимых перемещений, как физика, не получает лучшие сорта животного и растительного сырья? Почему появление в какой-либо отрасли науки и техники математических методов означает и достижение в этой отрасли определенного уровня зрелости, и начало нового этапа ее дальнейшего развития?

Главная причина этого процесса, как отмечают многие ученые (Е.И. Тютюнник [4, с. 34], О.Н. Ярыгин [6, с. 24-28]), заключается в том, что математика предоставляет достаточно четкие и весьма общие логически сконструированные модели для изучения законов и закономерностей окружающей действительности с помощью своего особого языка – языка чисел (натуральных, рациональных, иррациональных, комплексных), знаков и символов, различных систем исчисления (единичная, двоичная, десятичная).

Объектами исследования математической науки служат логические модели, разработанные для объяснения различных явлений в природе, обществе, технике [0000]. Математической моделью изучаемого объекта или явления принято называть логическую конструк-

цию, отражающую геометрические формы данного объекта и количественные связи и соотношения между его измеряемыми параметрами. При этом математическая модель, объясняя те или иные моменты изучаемого объекта, способна заменить его так, что исследование модели предоставляет новую информацию об этом объекте, базирующуюся на принципах математической логики, математической статистики, на сформулированных математическим языком законы окружающего мира. Если математическая модель какого-либо процесса или явления воссоздает суть данного явления, то она позволяет находить ранее необнаруженные закономерности, осуществлять математический анализ условий, при которых допустимо решение теоретических или практических задач, возникающих при исследовании этого процесса. Естественно, здесь возникает один общий вопрос: нужна ли математика гуманитариям вообще, в частности – филологу, социологу, психологу, историку, юристу и др.?

Итак, моделирование в обучении студентов гуманитарных специальностей необходимо для того, чтобы сделать возможным полноценное и прочное овладение обучающимися методами познания и способами учебно-познавательной деятельности. В настоящее время моделирование в образовательном процессе вуза необходимо не только для указанных целей, но и для формирования у студентов умения ориентироваться в потоке научной информации, отказа от объяснительно-иллюстрационного типа учебного процесса и перехода к новому, интерактивному, творческому типу

Известно, что математика является частью общечеловеческой культуры, такой же неотъемлемой и важной как право, медицина, естествознание и многое другое. Все наилучшие достижения человеческой мысли, человеческих рук и составляют основу гуманитарного образования, необходимого каждому современному человеку. Исходя из этого, для студента гуманитарного профиля математика прежде всего общеобразовательная дисциплина, как, например, право для студента математического факультета.

Но для студентов – будущих юристов значение математики этим не исчерпывается. Как справедливо писал в свое время известный ученый М.В. Ломоносов: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит». Высказывание М.В. Ломоносова подтверждается и словами К. Маркса «Наука только тогда достигает совершенства, когда ей удастся пользоваться математикой». А выдающийся ученый Чарльз Дарвин признался в том, что «У людей, усвоивших великие принципы математики, одним органом чувств больше, чем у простых смертных». Такого уважения математика заслужила, прежде всего, своей логикой, своей концептуальностью, своим внутренним строгим порядком, который в математике устанавливается особым образом, с помощью отношения логического следования.

Можно утверждать, что предмет математики учит точно формулировать разного рода алгоритмы, инструкции, предписания, правила и строго их выполнять. В юридических науках, также как и в математических, применяются почти одни и те же методы и приемы рассуждений, цель которых – выявить истину. Любой юрист, как и математик, должен уметь логически рассуждать, на практике эффективно использовать дедуктивный и индуктивный методы. Поэтому, занимаясь математикой, будущий юрист формирует свое профессиональное мышление, развивает свое профессиональное мастерство.

В заключение хочется отметить, что систематическое освоение и использование математических методов возможно при самостоятельной работе, причем как с учебниками по высшей математике, так и с конкретным материалом, для анализа которого используются математические и статистические методы. Это чрезвычайно плодотворно и интересно, хотя нелегко, но вполне до-

ступно для любого психически здорового человека. В использовании математических методов в гуманитарных специальностях много нового, неизученного, поскольку это одно из новых, молодых направлений науки. И для каждого, кто захочет здесь применить свои силы, открывается широкое научно-исследовательское поле деятельности.

Кроме того, использование математических методов расширяет возможности специалиста любой области. Существенную роль играют методы математической обработки результатов, умение грамотно обработать и хранить информацию, формулировать достоверный вывод и делать прогноз на основании имеющегося статистического материала. Очевидно, что востребованность специалиста, если он умеет анализировать благодаря математическому складу ума, значительно возрастает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И. Факторный подход к исследованию математических способностей учащихся в условиях профильного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2009. Т. 2. С. 28-34.
2. Грес П.В. Математика для гуманитариев: Учебное пособие. – М.: Юрайт, 2000. – 112 с.
3. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.

4. Тютюнник Е.И. Математические методы в психологии. Учебно-методическое пособие. – СПб. 2012. – 147 с.
5. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. №4 (18). С. 504-518.
6. Ярыгин О.Н. Математические аспекты сравнения компетентностей: субъектность, недезьонктивность, нетранзитивность // Вектор науки ТГУ. 2011. №2(16). С. 24-28.
7. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Н.Н. Математическая модель образовательного процесса в пространстве вектора знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 153-160.
8. Кондаурова И.К. Теоретическое и технологическое обеспечение развития познавательной самостоятельности студентов в условиях вуза (на материале физико-математических дисциплин) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Саратов, 1999.
9. Видманова Т.П., Пономарёва Н.В. Роль математического образования в формировании всесторонне развитой личности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 59-64.
10. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Профессионально-методическая подготовка учителя математики к обучению детей с особыми образовательными потребностями // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 3. С. 32-33.

MATHEMATICS AS PART OF HUMAN CULTURE

© 2014

B.Sh. Sekinaeva, senior lecturer, department of algebra and geometry faculty of mathematics and information technologies
North Ossetian State University K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Higher Mathematics in the Modern University in conjunction with the «mathematical statistics», «probability theory» and «Informatics» tooling becomes interdisciplinary teaching and students' cognitive activity, which performs primarily the main two functions: the first - a training specialist professional skill set correctly vector to a particular process, finding the limitations and conditions to achieve this goal, the second - analysis, which is to «play» models of possible learning situations and getting more optimal solutions. One of the main goals of teaching the course «Higher Mathematics» for students of humanities is to develop creative abilities, especially the formation of logical, creative thinking, the ability to abstract, and the ability to «work with abstract, imperceptible» objects and objects that are not in themselves connected with mathematical content.

Keywords: vocational education and training to higher mathematics, universal culture, professional activity, interdisciplinary integration.

УДК 378:14.35

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2014

Ю.В. Слесарев, кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой «История и право»
Пензенский государственный технологический университет, Пенза, (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается концепция проектирования педагогической системы формирования социальной компетентности студентов вуза. Автором раскрыты структурные и функциональные компоненты проектирования педагогической системы. Определены понятия: педагогическое проектирование, педагогическое конструирование. Проанализированы источники по проектированию педагогической системы, раскрыты принципы проектирования педагогической системы формирования социальной компетентности студентов вуза.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагогическая система, социальная компетентность, интегративно-аксиологический базис.

В новых социально-экономических условиях рынка труда, кризисной ситуации в стране остро встает вопрос о поиске новых путей и форм повышения качества подготовки специалистов. Система высшего образования призвана удовлетворить потребность общества в таком специалисте, который наряду с глубокими научными знаниями и профессиональными умениями, имел бы высокий уровень теоретического мышления и творческих способностей, умел взаимодействовать с окружающими, был целеустремленным, ответственным за результаты своего труда и обладал сформированной

социальной компетентностью. Проектирование педагогической системы формирования социальной компетентности студентов опирается на компетентностный и системный подход, сущность которых рассматривается в работах известных педагогов (В.П. Беспалько [1], Н.В. Кузьминой [2], Н.Ф. Талызиной [3], В.И. Байденко [4], В.Н. Козлов [5], Ю.Г. Татур [6] и др.). Структурные компоненты – это базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличается от других, непедагогических систем. Основными структурными компонентами любой педа-

гогической системы являются: цель, учебная информация или содержание обучения, средства педагогической коммуникации, результаты, наличие педагогов и обучающихся.

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей совместной деятельности студентов и педагогов. Проектирование – сложная многоступенчатая деятельность, которая приближает разработку предстоящей педагогической деятельности от общей идеи к точно описанным действиям и совершается последовательно как ряд следующих друг за другом этапов: моделирование – проектирование – конструирование. *Педагогическое моделирование* (создание модели) – это разработка целей (общей модели) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения [7, с. 133]. *Педагогическое проектирование* (создание проекта) – дальнейшая разработка теоретической модели. *Педагогическое конструирование* (создание конструкции) заключается в детализации созданного проекта, которая приближает его реализацию в конкретных условиях учебно-воспитательного процесса участниками образовательных отношений. Проектирование педагогической системы опирается на соответствующие принципы. Педагогические принципы – это основные идеи, следование которым помогает наиболее эффективным образом достигать поставленных целей [7, с. 27].

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов и обучающихся и обуславливающие движение, развитие, совершенствование, функционирование педагогических систем, а также их устойчивость, жизнеспособность, выживаемость. Выделяют следующие функциональные компоненты педагогической системы: проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и гностический. *Проектировочный компонент* включает действия, связанные с перспективным планированием педагогических задач и способов их решения. *Конструктивный компонент* состоит в выборе общей стратегии, расположении по времени содержания обучения и воспитания, конкретизации деятельности педагогов и студентов в соответствии с особенностями их развития. *Коммуникативный компонент* связан с установлением благоприятных, эффективных взаимоотношений между участниками всего педагогического процесса. *Организаторский компонент* отражает взаимодействие участников образовательного процесса в соответствии с принятым принципом, выполнение которого приводит к достижению поставленных задач. *Гностический компонент* связан с получением новых знаний, целей системы в соответствии с изменяющимися потребностями общества. Правилom системного подхода является любое изменение в содержании, форме, действии, сопровождающееся адекватной функциональной и содержательной перестройкой всех остальных компонентов проектируемой педагогической системы. Если преобразование не затрагивает других компонентов, то вновь введенный в нее системообразующий элемент вступает в противоречие с другими компонентами. В результате он теряет актуальность и выводится из педагогической системы. Следовательно, педагогическая система формирования социальной компетентности студентов будет эффективной, если осуществлять преобразование всех компонентов образовательного процесса (целей, содержания, методов обучения, деятельности педагогов и студентов) в соответствии с системообразующим элементом (социальной компетенцией) и требованиями системообразующего фактора. Под системообразующим фактором понимаем явление, состояние, предмет, способные объединить в единое целое компоненты взаимосвязанных подсистем, обеспечить целенаправленность их, сохранив при этом определенную долю самостоятельности каждого компонента. Проектирование педагогической

системы формирования социальной компетенции осуществляется на следующих принципах:

1) Важным системообразующим фактором системы формирования социальной компетентности студентов выступает принцип профессиональной направленности. Базис данного принципа подготавливает специалиста к активному участию в определенной области профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и общественными потребностями. Принцип профессиональной направленности способствует развитию личности в определенной области профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными способностями и общественными потребностями. Профессиональная направленность образования включает направленность личности на трудовую деятельность и на конкретную профессию, осуществляет связь профессиональной подготовки с производительным трудом в избранной области. Следует выделить методологическую функцию этого принципа (которая проявляется в снятии социального противоречия между современным общественным разделением труда и вытекающей отсюда необходимости узкой профессионализации деятельности человека) и регулятивную функцию отражающую изменение структуры содержания, методов, средств обучения с целью формирования профессиональной устойчивости и направленности личности, обеспечения интеграции общего и профессионального образования, качественной профессиональной подготовки к производственному труду.

2) Тесное взаимодействие принципа профессиональной направленности с другими специфическими для профессиональных учебных заведений принципами: преемственности, мотивации учения и труда. Так, *принцип преемственности* призван разрешать противоречия между необходимостью обеспечения целостности профессионального образования и дискретным характером обучения. Большинство исследователей под преемственностью понимают передачу чего-либо от предыдущего к последующему этапу развития. Поскольку процесс обучения является механизмом осуществления преемственности поколений в социальной и культурной областях, то успешно он может протекать лишь при соблюдении преемственности между его отдельными этапами и составными частями. На целостность формирования социальной компетентности и интегративно-аксиологического базиса социальной компетентности студентов конструктивно работает три измерения: прошлое, настоящее и будущее. Сущность поступательной преемственности заключается в преобразовании настоящего и обоснованном программировании будущего с опорой на прошлое. Такова диалектика процесса формирования социальной компетентности студентов в контексте выполнения требований принципа преемственности. *Принцип мотивации учения и труда* студентов заключается в создании педагогической системы, предусматривающей непрерывное изучение, начиная с первого курса, социально-психологических дисциплин, способствующих повышению мотивации, активности студентов, расширению их коммуникативных навыков взаимодействия. Создание непрерывности производственного обучения и системообразующей роли специальности в организации образовательного процесса на всех уровнях профессиональной подготовки укрепляет студентов в сделанном ими выборе и повышает их активность. Выполнение требований принципа мотивации учения и труда создает такие условия обучения, при которых потребность студентов в знаниях опережает процесс их приобретения. При этом формирование у студентов знаний и умений происходит осознанно, сопровождается развитием их направленности на предстоящую профессиональную деятельность.

На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития студента является уровень его личного развития. На после-

дующих стадиях профессионального становления соотношение личного и профессионального развития приобретает динамическую неравновесную целостность. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным состоянием и определять его диспропорцию. Поэтому проектирование педагогической системы формирования социальной компетентности студентов должно представлять собой органическое единство, в котором все его дисциплины нацелены на подготовку грамотного, квалифицированного специалиста, социально ответственного, коммуникабельного, умеющего взаимодействовать с окружающими. При этом некоторые дисциплины более ориентированы на развитие нравственных качеств личности и гражданина, а некоторые – на подготовку квалифицированного специалиста.

Таблица – Содержание системы формирования социальной компетентности студентов экономических специальностей

Курс обучения	Приоритетные компоненты социальной компетентности	Теоретическое обеспечение формирования компетентности	Профессиональные и личностные качества, формируемые у студентов	Дисциплины учебного плана, нацеленные на развитие личностной компоненты	Дисциплины учебного плана, нацеленные на развитие профессиональной компоненты
1	2	3	4	5	6
1 курс	Мотивационно-деятельностный (готовность к формированию социальной компетентности)	<i>Социология, политология, культурология</i>	Мотивация к учению и труду, организованность, целеустремленность, настойчивость, креативность, способность к саморазвитию, принципиальность, активность	История, Иностранный язык, Русский язык и культура речи, Социология, политология, культурология.	Экономическая теория, Инженерная графика, Экономика предприятия.
2 курс	Когнитивный (социальное знание)	<i>Психология и педагогика</i>	Широкий кругозор, любознательность, наблюдательность, высокий уровень развития когнитивной сферы (мышления, памяти, речи, внимания)	Иностранный язык, Философия, Математика, Психология и педагогика.	Экономика машиностроения, Статистика, Экономика и социология труда, Основы проектирования, Информатика.
3 курс	Поведенческий (социально-целесообразное поведение, опыт)	<i>Основы социальной психологии</i>	Корпоративность, контактность, коммуникабельность, толерантность, готовность к сотрудничеству взаимодействием с членами трудового коллектива, жизнелюбие, пластичность, гибкость в общении, легкая приспособляемость к изменяющимся обстоятельствам, способность к переоценке событий, гуманность, открытость, отзывчивость	Физическая культура, Экономика, Правоведение, История науки и техники, Экология, Имиджология, Основы социальной психологии, Учебная практика (4 недели).	Информационные технологии, Маркетинг, Мировая экономика, Технологии машиностроения, Конфликтология.
4 курс	Ценностно-смысловой (ценности)	<i>Этика бизнеса и менеджмента</i>	Справедливость, порядочность, честность, гуманность, отзывчивость, милосердие, терпение, правдивость, уверенность в себе, самооценивание, саморегуляция, самоактуализация.	Физическая культура, Экономика промышленных предприятий, Основы бухгалтерского учета, Менеджмент и маркетинг, Основы предпринимательской деятельности.	Менеджмент, Сервисное обслуживание, Региональная экономика, Финансы и кредит, Логистика, Коммерческое право.
5 курс	Эмоционально-волевой (социальное отношение, ответственность)	<i>Безопасность жизнедеятельности</i>	Оптимистичность, уверенность в своих силах, возможностях, жизнестойкость, увлеченность, способность противостоять жизненным трудностям, оценивать реальную ситуацию, предвидеть позитивное решение, реальность в оценке событий, рассудительность, выдержка, самообладание, решительность, самостоятельность, контроль эмоционального состояния, действий, высокий уровень ответственности за собственное поведение, поступки, результаты деятельности, готовность к повышению квалификации, актуализация ценностей и возможностей самореализации.	Государственный междисциплинарный экзамен по специальности, Преддипломная практика (6 недель)	Управление персоналом, Управление качеством, Системный анализ в управлении, Планирование на предприятии, Трудовое право.

Структура и содержание обучения проектируемой педагогической системы формирования социальной компетентности студентов должны соответствовать следующим требованиям:

- направленность технической и технологической подготовки на трудовую деятельность выпускников с поэтапным усложнением от курса к курсу;
- направленность гуманитарной, психолого-педагогической подготовки студентов и развитие их социальной компетентности, включение будущих профессионалов в различные виды аудиторной, практической (тренинги, игры, семинары), производственной и учебной деятельности;
- социальная направленность подготовки и адаптируемость студента в изменяющихся условиях социума.

Соблюдение этих важных требований на всех этапах обучения закрепляют осознанность и желание студентов работать по данной специальности, и повышает их академическую активность [8, 9]. Формирование социальной компетентности в проектируемой педагогической системе будет эффективным, если оно будет происходить на протяжении всего периода обучения студентов в вузе с опорой на предшествующие теоретические положения, ее приоритетную составляющую на каждом курсе обучения.

При этом на каждом курсе выделены формируемые

профессиональные и личностные качества и предусмотрены виды деятельности студентов, включение в которые будет способствовать формированию у них социальной компетентности. С этой целью на каждом курсе обучения выделена ведущая дисциплина, которая обеспечивает теоретическую основу формирования определенного компонента социальной компетентности студентов и ведет за собой все остальные изучаемые на данном курсе дисциплины. На основе формулируемых подходов было спроектировано содержание системы поэтапного формирования компонентов социальной компетентности студентов вуза, обучающихся на экономических специальностях (таблица). Курсивом выделены дисциплины, обладающие наибольшими потенциальными возможностями по формированию компонентов социальной компетентности.

На 2 курсе ведущей дисциплиной в формировании социальной компетентности является «Психология и пе-

дагогика». Ее преподавание опирается на основные понятия, углубляет, развивает основные идеи. В процессе ознакомления студентов с дисциплинами учебного плана этого этапа продолжается работа по формированию социальной компетенции. На 3 курсе читается дисциплина вариативной части «Основы социальной психологии», имеющая прямое отношение к формированию социальной компетенции студентов. В рамках данной дисциплины рассматриваются ситуации, которые могут возникнуть в производственной деятельности выпускников. Этому содействуют остальные дисциплины учебного плана вуза.

На 4 и 5 курсах ведущими дисциплинами по формированию социальной компетентности студентов являются «Этика бизнеса и менеджмента», «Безопасность жизнедеятельности» и другие дисциплины. Профессионально-педагогический вклад в решение общей задачи вносят преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин, изучаемых студентами на этих курсах. Для этого предполагается, что содержание и методика формирования компонентов социальной компетенции у студентов будут спроектированы коллективами всех кафедр по каждой дисциплине учебного плана вуза на каждом курсе, а преподаватели внесут свой вклад в выполнение этой задачи. Необходимо отметить, что это достаточно сложная задача, требующая глубокого ана-

лиза возможностей каждой учебной дисциплины, оптимального выбора форм, методов и средств обучения, активного участия в ее решении всех преподавателей и студентов.

Предметные области профессиональной деятельности подвержены процессам взаимного проникновения (диффузии), что расширяет спектр областей фундаментальных знаний, которые должны осваивать студенты. Должны быть пересмотрены назначение, и роль образовательных стандартов в части, фиксирующей совокупность федеральных требований к выпускникам вузов, к кадровым, материально-техническим и информационным ресурсам образовательных учреждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. 1989. 262 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л.: Изд-во ЛГУ. 1980. 197 с.
3. Талызина Н.Ф. Управление процессами усвоения знаний. М. 1975. С. 105-107.
4. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) //

Высшее образование в России. 2006. №11. С. 3-13.

5. Козлов В.Н. Системно-интеллектуальные технологии образования и науки. СПб.: Изд-во СПб ГТУ. 2001. С. 40-42.

6. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. №3. С. 69-78.

7. Моисеев В.Б., Чернилевский Д.В. Инновационные технологии и дидактические средства современного образования. М. 2002. С. 133-134.

8. Слесарев Ю.В. О принципах формирования социальной компетентности уровневой системы высшего профессионального образования // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах. Материалы XVIII Международной научно-методической конференции 17-18 февраля 2011 года. Том I. Санкт-Петербург. 2011. С. 34-45.

9. Слесарев Ю.В. Педагогическая система формирования интегративно-аксиологического базиса социальной компетентности у студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 08 (12). С. 148-155.

CONCEPTUAL STRUCTURES DESIGN PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

© 2014

Y.V. Slessarev, candidate of historical sciences, an associate professor, head of the chair "History and law"
Penza State Technological University, Penza (Russia)

Annotation: This article examines the concept of designing pedagogical system formation of social competence of university students. Author revealed structural and functional components of the design of the pedagogical system. The concepts of instructional design, pedagogical design. Analyzed sources for designing educational systems are disclosed pedagogical system design principles of formation of social competence of students in vocational education.

Keywords: instructional design, educational system, social competence, integrative axiological basis.

УДК 065: 378

ПРИМЕНЕНИЕ ПОЛНОГО ФАКТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ДЛЯ ОБОСНОВАНИЯ ИНДИКАТОРОВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОЦЕССОВ

© 2014

Л.В. Глухова, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры
«Менеджмент организации»

Волжский университет им. В.Н. Татищева, Тольятти (Россия)

С.Д. Сыротюк, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Менеджмент организации», докторант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Факторный эксперимент является одним из центральных понятий теории планирования эксперимента, применяемой для описания деятельности исследуемых объектов управления. Этот механизм позволяет найти зависимость, связывающую некоторые показатели деятельности объекта управления с исходными факторами. Для нахождения зависимости проводится эксперимент при различных сочетаниях значений (уровней) факторов. Если задаться возможным числом уровней для каждого фактора, то полный перебор всех возможных сочетаний факторов на всех уровнях образуют полный факторный эксперимент. В статье описывается возможность практической реализации идей Г. Тагути, предложившего характеризовать деятельность объекта управления устойчивостью значимых для него характеристик. С целью обоснования устойчивости, Г. Тагути предложил использовать метод робастного проектирования, одной из особенностей которого является планирование эксперимента. Для оценки влияния факторов на результат предложено использовать отношение «сигнал/шум», где под сигналом понимаются контролируемые факторы, а под шумом – неконтролируемые, оказывающие негативное влияние на процессы. В качестве объекта исследования выбраны процессы трансформации знаний персонала в самообучающихся организациях и предложен алгоритм проведения полного факторного эксперимента для обоснования ключевых показателей результативности.

Ключевые слова: долгосрочная государственная экономическая политика, трансформация знаний, индикаторы результативности процессов, полный факторный эксперимент, робастное проектирование.

Информатизация и интеллектуализация знаний являются приоритетными направлениями развития российской экономики. Необходимость реализации правительственных документов в сфере деятельности различных бизнес-структур, обоснована проводимой политикой страны, отраженной в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1], Распоряжении Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной

программе Российской Федерации Информационное общество (2011 - 2020 годы)» [2], Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» [3] и других важных публикациях.

Потребность обеспечения кадрами, обладающими высоким уровнем интеллектуальности и готовностью внедрения новаторских идей в экономику страны, приводит к поиску механизмов для обоснования индикато-

ров результативности процессов обучения и трансформации знаний при этом. Учёт влияния всех основных и второстепенных факторов, определяющих состояние дидактической системы, а также диапазон их изменения можно выявить, используя методику факторного анализа [4].

Воспользуемся методом робастного проектирования. Отличительными особенностями робастного проектирования (РП) по мнению известного ученого Г. Тагути, является планирование эксперимента с использованием ортогональных матричных планов и анализ отношения сигнал/шум (S/N), где отношение S/N – есть мера изменчивости исследуемого процесса [5].

Оптимизация параметров процесса по величине S/N дает гарантию того, что полученные оптимальные режимы выполнения процесса робастны, то есть, устойчивы в смысле минимального разброса значений.

Планы с ортогональными матрицами, используемые при применении методов планирования эксперимента, обеспечивают экономичные способы одновременного исследования влияния многих управляемых параметров на среднее значение и дисперсии выходных параметров. При использовании РП необходимо иметь краткое описание изучаемого процесса с точки зрения воспроизводимости характеристик качества (ХК) и выявления важнейших факторов процесса и их возможных рабочих уровней.

Цель РП – определить комбинацию уровней факторов, при которой дисперсия ХК минимальна, а ее среднее значение равно заданному показателю. Для нахождения такой комбинации необходимо выполнить ряд экспериментов с ортогональной матрицей планирования и провести анализ полученных данных. Следует отобрать управляемые факторы с указанием соответствующих им технологических операций и типовых рабочих уровней. Например, для 9 условных факторов такая ортогональная матрица (ОМ) может иметь вид таблицы (табл.1).

Таблица 1-Уровни факторов в условном эксперименте

№	Обозначение	Название фактора	Уровни		
			1	2	3
1.	A		•	•	
2.	B		•	•	
3.	C		•	•	•
4.	D		•	•	
5.	E		•	•	•
6.	F		•	•	•
7.	G		•	•	•
8.	H		•	•	•
9.	I		•	•	•

Идея контроля качества на стадии проектирования состоит в том, чтобы систематически исследовать возможные уровни факторов с целью получения стабильных значений желаемых характеристик процесса. Из статистических соображений следует, что проведение полного факторного эксперимента для исследования всех возможных комбинаций уровней факторов не требуется, поскольку процессы обычно можно адекватно описать относительно небольшим числом параметров.

Как видно из таблицы (см. табл.5.1) для условных 9 факторов А-І факторы А, В, D изменяются на двух уровнях, а факторы С, Е, F, G, H, I на трех (в таблице они отмечены точками).

Для выбора размеров ортогональной матрицы необходимо подсчитать общее число степеней свободы из следующих соображений: для оценки эффектов факторов необходимо иметь две степени свободы для каждого трехуровневого фактора, один для каждого двухуровневого и одну степень свободы для общего среднего значения. На каждую степень свободы требуется как минимум одно испытание.

Следовательно, для условных факторов А-І минимальное количество опытов равно 16 ($2 \cdot 6 + 1 \cdot 3 + 1$). Наиболее выгодным и приемлемым методом робастного проектирования является дробнофакторный экспери-

мент. Ближайшая ортогональная матрица для рассматриваемого условного примера может быть взята L18, что на 2 испытания больше. Здесь, L18 – это нормативная таблица, предложенная Г. Тагути. Строки матрицы соответствуют отдельным испытаниям, а столбцы – факторам [6].

Известные способы выбора параметров для планирования эксперимента представлены в таблице 2.

Иногда факторы объединяют, например, величина «BD» в таблице 3 рассматривается как обобщенный фактор с уровнями 1, 2, 3, представляющими собой комбинации B_1D_1 , B_2D_1 , B_1D_2 .

Таблица 2 –Параметры планирования эксперимента

Способ выбора ППЭ	Характеристика
Создать – проверить - зафиксировать	Длительный процесс; малая воспроизводимость, зависит от искусства исследователя
Однофакторный эксперимент	за каждую реализацию меняется уровень одного из факторов, годится при малых шумах
Полнофакторный эксперимент	рассматриваются все возможные комбинации $N = a^b$, где а – возможное число уровней; b – число факторов.
Дробнофакторный эксперимент (ортогональные матрицы)	все факторы оцениваются независимо друг от друга, эффект одного не мешает оценке другого, равное число реализации на всех уровнях

В таблице 3 столбцы матрицы ортогональны, так как в любой паре столбцов присутствуют все комбинации уровней, и они встречаются одинаковое число раз.

Таблица 3-Ортогональный матричный план L18

Испытание	1	2	3	4	5	6	7	8
	A	BD	C	E	F	G	H	I
1.	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	1	1	2	2	2	2	2	2
3.	1	1	3	3	3	3	3	3
4.	1	2	1	1	2	2	3	3
5.	1	2	2	2	3	3	1	1
6.	1	2	3	3	1	1	2	2
7.	1	3	1	2	1	3	2	3
8.	1	3	2	3	2	1	3	1
9.	1	3	3	1	3	2	1	2
10.	2	1	1	3	3	2	2	1
11.	2	1	2	1	1	3	3	2
12.	2	1	3	2	2	1	1	3
13.	2	2	1	2	3	1	3	2
14.	2	2	2	3	1	2	1	3
15.	2	2	3	1	2	3	2	1
16.	2	3	1	3	2	3	1	2
17.	2	3	2	1	3	1	2	3
18.	2	3	3	2	1	2	3	1

Таким образом, оценка главных эффектов всех факторов таблицы 3 может быть использована для прогнозирования отклика для любой комбинации уровней факторов. Достоинство такого плана состоит в том, что дисперсия ошибки прогноза одинакова для всех комбинаций уровней факторов.

Возможное наличие взаимодействия между главными факторами на начальных этапах игнорируется. Они относятся к шумам. Учет всех взаимодействий факторов для таблицы 1 потребовал бы как минимум 109 испытаний.

Оптимальные режимы, полученные с помощью основного эксперимента, необходимо проверить с помощью дополнительного эксперимента, чтобы застраховаться от возможных негативных последствий игнорирования взаимодействия между управляемыми факторами.

Полученные в эксперименте данные можно анализировать методом дисперсионного анализа, назначение которого – разделить суммарную изменчивость данных, определяемую суммой квадратов отклонений от среднего значения, на вклады каждого из факторов и ошибку.

Чтобы определить какие факторы оказывают значи-

мое влияние, выполняются F-тесты. Измерения, проводимые при повторях, позволяют оценить только ошибку измерений путем среднего по повторам и обычно не используют для оценки ошибки эксперимента. Дисперсия ошибки может сравниваться с дисперсией, которая возникает, когда фактор устанавливается с одного уровня на другой. Если величина результирующего изменения велика по сравнению со стандартным отклонением, вызванным репликой, то тогда фактор считается статистически значимым и наоборот. Это можно оценить следующим выражением, называемым в дисперсионном анализе F-отношением (1):

$$F = \frac{MS_f}{S_e} \quad (1)$$

где MS_f - дисперсия воздействия факторов, деленная на число степеней свободы ν_f (2):

$$MS_f = \frac{\sum S_f}{\nu_f} \quad (2)$$

S_e^2 - дисперсия ошибки, равная сумме квадратов ошибки деленной на число степеней свободы ошибки ν_0 (3):

$$S_e = \frac{\sum S_0}{\nu_0} \quad (3)$$

Все факторы, значимо влияющие на величину S/N, представляют собой управляющие факторы (УФ) [6].

Для определенного уровня значимости результатов, полученные F-отношения сравниваются с критическим, найденным по таблице Фишера. Иногда при отсутствии таблиц применяются следующие градации F-отношения:

$F < 1$, ошибка превышает воздействие управляющего фактора (УФ), который не различим на фоне ошибки.

$F \approx 2$, УФ имеет небольшое превышение над ошибкой и сравним с ней.

$F > 4$, УФ гораздо больше ошибки и хорошо различим. Обычно в РП применяют 5% уровень значимости.

Когда говорят, что некоторый фактор значим на 5%-ом уровне, то это означает, что с вероятностью 0,05 (или менее) изменения уровня этого фактора никак не скажутся на отклике.

Если же F-тест покажет, что фактор не значим на 5%-ом уровне, то при изменении уровня данного фактора вероятность неизменности отклика составляет более 0,05. Уровни факторов, идентифицируемые как значимые, подбираются затем так, чтобы получить наилучший отклик. Уровни остальных факторов в пределах диапазона их изменения в данном эксперименте могут быть любыми.

Для практических решений об изменении уровней конкретных факторов 5% точность является вполне приемлемым ориентиром, так как стандартный F-тест относительно нечувствителен к отклонениям от допущений, принятых при его выводе Фишером. В дисперсионном анализе необходимо вычислить сумму квадратов отклонения и F-отношения для каждого фактора [7]. Для расчета сумм квадратов необходимо соблюдение следующего алгоритма (на примере условных факторов, таблица 1):

1. Рассчитать корректирующую компоненту (формула 4):

$$S_m = \left[\sum_{i=1}^8 y_i \right]^2 / 8 = 8 (\bar{y})^2 \quad (4)$$

где y_i - среднего значения для i-ого элемента, $\bar{y}$ -

среднее значение по всему эксперименту. Затем рассчитать сумму квадратов для каждого фактора

Сумма квадратов S_A для фактора A равно 1 (формула 5):

$$S_A = \frac{(9m_{A1})^2 + (9m_{A2})^2}{9} - S_m, \quad (\text{число степеней свободы (ч.с.с.)} = 1);$$

$$m_{A1}, m_{A2} - \text{усредненные значения воздействия уровней } A_1 \text{ и } A_2;$$

$$S_C = \frac{(6m_{C1})^2 + (6m_{C2})^2 + (6m_{C3})^2}{6} - S_m, \quad (\text{ч.с.с.} = 2); \quad (5)$$

$$S_{BD} = \frac{(6m_{BD1})^2 + (6m_{BD2})^2 + (6m_{BD3})^2}{6} - S_m, \quad (\text{ч.с.с.} = 2);$$

и т.д.

2. Рассчитать полную сумму квадратов (ч.с.с. на 1 меньше количества опытов) (формула 6).

$$S_T = \sum_{i=1}^n y_{in}^2 - S_m \quad (\text{ч.с.с.} = 17) \quad (6)$$

3. Сумма квадратов ошибки вычисляется путем вычитания из (6)-(4) (формула 7):

$$S_e = S_T - (S_A + S_{BD} + S_C + S_F + S_G + S_H + S_I) \quad (\text{ч.с.с.} = 2)$$

ч.с.с. = 17 - (1+2+2+2+2+2+2) = 2 (7)

4. Вычислить F-отношение для каждого фактора по формуле (1) и сравнить с критическим значением.

5. Принять решение об объединении или повторении дисперсионного анализа.

Результаты параметрической оптимизации подвергаются анализу их воздействия на ХК. Анализ вычислений проводится в 2 этапа:

1) анализируются данные об отклике по отношению «сигнал-шум» (S/N);

2) с помощью средних значений для каждой реализации вычисляются средние значения для всех уровней каждого фактора MA_1, MA_2, MB_1D_1 и т.д.

По формулам (4), (5) находится сумма квадратов $S_A, S_{BD}, \dots, S_I$, и по формуле (7) находится ошибка S_e , которые используются для вычисления F-отношения, например $F_A = S_A / 1$. Все данные дисперсионного анализа

сведены в таблицу 4. В ней отражены анализируемые факторы, число степеней свободы, рассчитанные значения средних величин для каждого фактора, а также показано значение показателя по критерию Фишера (F-критерий). Отношение F-критерия, рассчитывается путем деления средней суммы квадратов фактора на среднюю сумму квадратов для ошибок [9].

Таблица 4-Дисперсионный анализ средних значений $\eta = S / N$

Фактор	Среднее значение по уровню			Число степеней свободы	Сумма квадратов	Средний квадрат	F-критерий
	1	2	3				
A	MA ₁	MA ₂		1	S _A	S _A /1	f _A
BD	MB ₁ D ₁	MB ₂ D ₁	MB ₃ D ₂	2	S _{BD}	S _{BD} /2	f _{BD}
C	MC ₁	MC ₂	MC ₃	2	S _C	S _C /2	f _C
E	ME ₁	ME ₂	ME ₃	2	S _E	S _E /2	f _E
F	MF ₁	MF ₂	MF ₃	2	S _F	S _F /2	f _F
G	MG ₁	MG ₂	MG ₃	2	S _G	S _G /2	f _G
H	MH ₁	MH ₂	MH ₃	2	S _H	S _H /2	f _H
I	MI ₁	MI ₂	MI ₃	2	S _I	S _I /2	f _I
Ошибка				4	S _e	S _e /4	

Фактическое значение сравнивается с табличным 5% уровнем значимости, и определяются управляемые факторы по робастности. Практический вклад статистически значимого фактора Г. Тагути предложил измерять в виде его процентного вклада, получаемого как процент полной суммы квадратов, относящийся к воздействию данного фактора после того, как из этой суммы удалена приближенная оценка суммы квадратов ошибки. Чем выше этот процентный вклад, тем большее влияние изменения уровня данного фактора можно ожидать. По результатам анализа данных по отношению S/N и средним значениям составляется сводка важных результатов анализа. Для каждой категории анализа факторы распо-

лагаются по убыванию значимости в соответствии со значением F-критерия. Чтобы выделить заданное среднее значение выходного параметра технологического процесса, используется регулирующий фактор, который значимо влияет на среднее значение, но не влияет на отношение S/N. Оптимальные уровни УФ выбираются из соображений ($\pm s$) для факторов с двумя уровнями и $(-\sqrt{\frac{3}{2}}\sigma, 0, \sqrt{\frac{3}{2}}\sigma)$ для факторов с тремя уровнями [8, 10].

Качество получаемых данных условно делят на «плохое» качество и «хорошее» качество (таблица 5).

Таблица 5 -Качественная оценка полученных данных

Уровень качества	Характеристика уровня
Хорошее	все реализации и реплики завершены, данные сбалансированы, низкая дисперсия, большая разница от реализации к реализации.
Плохое	Отсутствуют какие-то реализации или реплики, несогласованные данные, высокая дисперсия, небольшая разница от реализации к реализации.

Анализ средних значений (таблица 5) позволяет построить предсказывающие уравнения, которые имеют вид (формула 8):

$$Y_{\text{предск}} = \bar{Y}_{OM} + \sum_{i=A}^N (\bar{Y}_i - \bar{Y}_{OM}) \quad \text{для среднего значения;}$$

$$S/N_{\text{предск}} = \bar{S/N} + \sum_{i=A}^N (\bar{S/N}_i - \bar{S/N}) \quad \text{для отношения } S/N. \quad (8)$$

Здесь $Y_{\text{предск}}$ - предсказываемый отклик, $\bar{Y}_{OM}$ - средний отклик для всей ОМ, $\bar{Y}_i$ - среднее значение фактора $i=(A, B, \dots)$, $S/N_{\text{предск}}$ - предсказываемое отношение S/N, $\bar{S/N}_i$ - среднее значение S/N фактора i на выбранном уровне, $\bar{S/N}$ - среднее значение отношения S/N.

Если предсказывающие уравнения дают хорошее совпадение с результатами верификации, то можно с большой вероятностью утверждать, что имеется аддитивность параметров.

Когда осуществляется дробнофакторный эксперимент, необходимо проводить верификационные испытания (ВИ). Они направлены на подтверждение правильности выбранных решений и проверку обоснованности нахождения оптимальной конфигурации УФ. Обоснованность означает: оптимум предсказуем, повторяем и подтверждаем.

ВИ уточняет правильность предположения об аддитивности, нечувствительности к шумам и отсутствия взаимодействий.

Верификация состоит из двух проверок: при установке УФ на оптимальном уровне и при одной из неоптимальных комбинаций. Каждый из тестов проводится при том же сочетании ШФ, что и в основном эксперименте. Результаты ВИ сравниваются с предсказанными результатами аддитивной модели. Хорошее совпадение подтверждает правильность и предсказуемость оптимизации.

После проведения успешных ВИ можно делать выводы о процессе параметрического проектирования:

1. Правильно были выбраны шумовые факторы (ШФ).
2. Правильно определены характеристики качества (ХК).
3. Правильно выбраны управляющие факторы (УФ).
4. Модель оказалась аддитивной, учтены эффекты взаимодействия УФ.

В этом случае применение отношения S/N и пересечение внутренней и внешней матриц, будучи простым и дающим понятные результаты, являются идеальным инструментом инжиниринга качества и средством принятия правильных решений. Если экспериментальные результаты не верифицируются необходимо возвращаться к началу и пытаться найти причину несовпадения.

Метод робастного проектирования и верификация результатов на процессе трансформации знаний среди сотрудников самообучающейся организации, позволили выявить управляющие факторы, характеристики качества процесса и шумы. В результате робастного проектирования были отобраны шумовые параметры и получены границы устойчивости процесса трансформации знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования) <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm>
2. Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» (с изменениями и дополнениями)
3. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике». [Электронный ресурс]. Источник: <http://www.kremlin.ru/news/15232>
4. Глухова, Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы //Л.В. Глухова //Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. Тольятти.: № 9, 2009, С. 14-22
5. William Y. Fowlkes, Clyde M. Creveling. Engineering methods for robust product design: using Taguchi methods in technology and product development
6. Адлер Ю.П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий/ Ю.П. Адлер, Е.В. Маркова, Ю.В. Грановский. – М.: Наука, 1976.-279 с.
7. Гмурман, В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика / В.Е. Гмурман.. М.: Юрайт-Издат, 2013.-469 с.
8. Taguchi G. On-Line Quality Control During Production.-Tokyo, Japan: Japanese Standards Association, 1981
9. Сыротюк, С.Д. Методика оценки затрат на трансформацию знания персонала в самообучающихся системах / С.Д.Сыротюк // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика. Тольятти: ТГУ, №1(23), 2013.- С.370-377.
10. Чернова Ю.К. Математическое моделирование образовательных процессов. Монография / Ю.К. Чернова, В.В. Щипанов, С.А. Крылова.-Тольятти.: Изд-во ТГУ, 2005.-100с.

APPLICATION FOR A FULL FACTORIAL EXPERIMENT JUSTIFICATION
PERFORMANCE INDICATORS PROCESSES

© 2014

L.V. Gluhova, doctor of economic sciences, professor, professor of "Organization Management"
Volga University V.N. Tatishcheva, Togliatti (Russia)

S.D. Syrotyuk, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral candidate
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: A factorial experiment is one of the central concepts of the theory of experiment planning is used to describe the activities of the objects of management. This mechanism allows you to find the relationship linking some results of the control object with the original factors. To find the dependence is experimenting with different combinations of values (levels) factors. If you ask possible number of levels for each factor, an exhaustive search of all possible combinations of factors at all levels form a complete factorial experiment. The paper describes the possibility of practical realization of ideas G. Taguchi, who proposed to characterize the activity of the control object stability characteristics important for him. In order to study the stability, G. Taguchi proposed the use of the method of robust design, one feature of which is the design of experiments. To assess the influence of factors on the result proposed to use the ratio of "signal / noise", which refers to a signal-controlled factors, and under noise - uncontrolled, have a negative influence on the process. As the object of study selected processes of transformation of knowledge into a learning organization staff and the algorithm of the full factorial experiment to study the key performance indicators.

Keywords: long-term government economic policy, the transformation of knowledge, processes, performance indicators, the full factorial design, robust design.

УДК 378.046.4

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОСТДИПЛОМНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

©2014

О. А. Тарабрин, доктор педагогических наук, профессор, проректор по корпоративному развитию
Международный институт рынка, Тольятти (Россия)

А. А. Курилова, доктор экономических наук, профессор кафедры «Финансы и кредит»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В связи с глобализацией и информатизацией современного общества, к специалистам предъявляются новые требования. Потенциал квалифицированного специалиста должен развиваться сообразно развитию технологий, поэтому образование становится непрерывным. В данной статье рассмотрены педагогические аспекты постдипломного образования, в том числе применительно к условиям информатизации учебного процесса, сформулированы требования к постдипломному образованию в условиях информатизации учебного процесса, а также рассмотрены современные подходы к постдипломному образованию.

Ключевые слова: учебный процесс, непрерывное образование, информатизация, информационные технологии в образовании.

Важной составляющей подготовки инженерных и управляющих кадров является постдипломная подготовка. Рассмотрение педагогических аспектов постдипломного образования в условиях информатизации учебного процесса позволило выявить, что становление системы профессионального постдипломного образования характеризуется целым рядом противоречий:

- между возрастающей ролью и социальным значением профессионального постдипломного образования и отсутствие скорректированной государственной политики в этой сфере;
- между широко распространившейся коммерциализацией образования и ограниченными материальными возможностями граждан и образовательных центров;
- между объективно необходимым расширением охвата специалистов обучением и внутренней неготовностью части из них включаться в систему последипломного образования;
- между необходимостью развития личности, ее общей культуры и сокращенными сроками обучения, усиления его прагматической направленности;
- между традиционной технологией обучения и необходимостью специальной андрагогической подготовки преподавателей, работающих с взрослыми в условиях информатизации.

В этой связи необходимо выделить целый ряд направлений социально-педагогических исследований в области постдипломной подготовки по информатике и информационно коммуникационных технологий инженерных и управленческих кадров:

- социально-педагогические аспекты постдипломного образования в области применения средств

ИКТ в своей профессиональной деятельности в условиях коммерциализации образования и ограниченных материальных возможностей граждан и образовательных учреждений;

- развитие подготовки инженерных и управленческих кадров в области информатики и ИКТ в аспекте мотивационного кризиса, связанного с внутренней неготовностью части из них включиться в систему последипломного образования;
- развитие личности обучающегося специалиста, его общей культуры в условиях усиления его прагматической направленности; интеграция традиционной технологии обучения и специальной андрагогической подготовки преподавателей, работающих со взрослыми в условиях информатизации образования.

На основании вышеотмеченного сформулированы требования к постдипломному образованию в условиях информатизации учебного процесса, возрастания роли преподавателя в обучении.

Современные подходы к постдипломному образованию основываются на активном внедрении в производство, науку, образование, бизнес постоянно совершенствующихся средств ИКТ, в условиях массовой, глобальной коммуникации современного общества [1, с. 8].

Новое тысячелетие приносит с собой новые проблемы: от коренной переоценки направлений развития промышленности до не менее коренного улучшения социальных условий жизни людей в стране; от развития и использования генной инженерии до единой системы глобальных коммуникаций, бизнеса и промышленности; от решения задач окружающей среды до практического использования космического пространства, глубин

океанов и новых видов энергоносителей.

Инженерная деятельность имеет тенденцию «срастания» с гуманитарной сферой деятельности. Будущее инженерного образования обязательно должно учитывать новые отношения инженерной деятельности с окружающей средой, обществом, человеком. В настоящее время признается, что инженерные навыки и подходы могут быть использованы в областях, далеких от производства предметов человеческого труда, например, в финансовом, торговом, сервисном инжиниринге, которым сейчас инженерно-техническое образование и вузы уделяют мало внимания, считая их не своей сферой деятельности.

Образование, адаптированное к новым социально-экономическим условиям, должно использовать такие механизмы, как повышение инновационного потенциала [2, с. 9] и качества обучения, педагогический маркетинг. Перечисленные механизмы могут повысить конкурентоспособность инженеров, управленцев, экономистов.

Современному управленческому персоналу необходим уровень образования 15-17 лет, но в момент окончания учебного заведения оно уже будет отставать от реальных условий жизни, а через 10 лет приобретенные и квалификация полностью устаревают.

Установлена даже своеобразная единица измерения устаревания знаний специалистов - так называемый «период полураспада компетентности», термин, заимствованный из ядерной физики и означающий продолжительность времени (с момента окончания вуза), когда с появлением новой научной и технической информации компетентность специалистов снижается на 50 %.

Выходцы из старых «управленцев» с трудом ориентируются в современных методах руководства, плохо представляют современные структуры построения организаций, принципы планирования, мотивации, принятия решений. Погоня за сиюминутной прибылью, пренебрежительное отношение к персоналу отрицательно сказываются на функционировании предприятий.

Недостаточно высокий уровень образования и квалификации работника стал признаваться одной из основных помех на пути современного развития страны. По данным Госкомпрома, в переподготовке и дополнительном образовании нуждается сегодня свыше 4 млн. руководителей. При этом число руководителей, получивших дополнительное образование с 1991 г. по 1994 г сократилось в 100 раз и упало с 2 млн. до 20 тыс. человек [3, с.150].

Старая система повышения квалификации разрушена. Острые социальные проблемы (бедность безработица, социальные конфликты), непредсказуемость будущего вносят новый существенный штрих в понимание образования взрослых. Возрастает роль образования как фактора повышения конкурентоспособности, востребованности повышения шансов применения знаний и умений на рынке труда.

Ставшее общепотребимым понятие «непрерывное образование» отражает его возросшую роль на всех этапах жизни специалиста. Проблема подготовки современных кадров, особенности развития системы образования взрослых, их специфическая структура и организация, содержание и методы стали предметом исследований специалистов, психологов и педагогов многих стран. Система профессионального постдипломного образования не только первой столкнулась с новыми требованиями к работникам, но и раньше других сфер стала перестраиваться. Она опирается на андрагогику (от греческого andros — руководство, воспитание), изучающую теоретические и практические проблемы образования взрослых [4, с.32].

В связи с этим, необходимо составление соответствующих учебных программ, разработка методов обучения, адекватных возрастным и статусным особенностям обучающихся.

Проведенный анализ позволил выделить следующие направления социально-педагогических исследований в области постдипломной подготовки по информатике и ИКТ инженерных и управленческих кадров:

- социально-педагогические аспекты постдипломного образования в области применения средств ИКТ в своей профессиональной деятельности в условиях коммерциализации образования и ограниченных материальных возможностей граждан и образовательных учреждений;
- развитие подготовки инженерных и управленческих кадров в области информатики и ИКТ в аспекте мотивационного кризиса, связанного с внутренней неготовностью части из них включиться в систему последипломного образования;
- развитие личности обучающегося специалиста, его общей культуры в условиях усиления его прагматической направленности;
- интеграция традиционной технологии обучения и специальной андрагогической подготовки преподавателей, работающих со взрослыми в условиях информатизации образования.

На основании вышеотмеченного сформулируем требования к постдипломному образованию в условиях информатизации учебного процесса, возрастания роли преподавателя в обучении.

1. Постдипломное образование должно выполнять компенсаторно-адаптивную функцию, способствовать эволюционной ориентации обучающихся, повышению их инновационного потенциала, ориентированного на использование средств ИКТ в своей профессиональной деятельности.

2. При организации постдипломного образования необходимо гармоничное сочетание традиционных и нетрадиционных форм и методов обучения. При этом лекционные занятия рекомендуется проводить в виде проблемно-диалоговых лекций, лекций-«погружений», бинарных лекций лекций-«шоу». Лекцию-монолог лучше заменить раздачей конспектов и опорных материалов перед лекцией с последующей «фронтальной дискуссией».

3. Целесообразно вводить активные формы постдипломного обучения методы имитационно-игрового и ролевого моделирования фрагментов профессиональной деятельности, «адапто-информинги», «кейс-стади» деловые игры, решение ситуационных задач, видеотренинги, мозговой штурм и т.д., которые повышают креативные возможности обучающихся и направлены на создание и отработку проектов возможной в будущем профессиональной деятельности, способствуют дальнейшему образованию и повышению квалификации.

4. Постдипломное обучение инженерных и управленческих кадров должно быть ориентировано на следующее:

- мотивация постдипломного образования;
- развитие активных методов обучения;
- развитие дифференциации и индивидуализации обучения в соответствии с социальными и личными потребностями обучающихся;
- наличие постоянной обратной связи с обучающимися при планировании, организации и оценке учебной деятельности;
- создание модульной и многоуровневой системы образования взрослых;
- формирование эволюционной ориентированности, умения чувствовать и предугадывать необходимость изменений;
- развитие гибкости и креативности мышления, преодоление ранее сложившихся стереотипов деятельности как обучающихся, так и обучающихся.

Чтобы быть готовым к осуществлению обучения специалиста будущего учебного заведения должно само быть открыто для изменения, гармонично сочетая досто-

инства достигнутого высокого уровня профессиональной подготовки специалистов с реализацией новой парадигмы образования заключающейся в диверсификации и ориентации на конъюнктуру рынка труда подготовку выпускников к «образованию через всю жизнь» в отличие от нынешнего «образования на всю жизнь».

Выделим два направления, по которым осуществляется использование информационных технологий в постдипломном образовании в условиях информатизации образования [5, с 97]: автоматизация управления учебным заведением, ИТ в учебном процессе.

Остановимся на описании первого направления «Автоматизация управления учебным заведением».

В рамках этого направления осуществляется:

1. Автоматизация учебной деятельности. Это учет и анализ уровня обученности, учебных программ, преподавателей и др.

2. Автоматизация экономической деятельности учебного заведения (бухучет, складской учет, учет договоров, планирование работ и т.д.).

3. Автоматизация технического обеспечения.

4. Автоматизация документооборота. Решение задачи автоматизации документооборота является основой для автоматизации процессов управления предприятия в целом, так как документооборот охватывает все сферы деятельности предприятия и является фундаментом для организации любого производственного процесса.

5. Информационное обеспечение педагогической деятельности. Суть информационного обеспечения заключается в создании условий преподавателям для свободного доступа к большим объемам информации в базах данных, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.

Для решения этих задач создаются информационные системы (ИС). Специалисты предприятия, являясь заказчиками информационной системы должны не только уметь оценивать результаты каждого этапа планирования проектирования, эксплуатации и сопровождения информационной системы, но и практически участвовать в составлении технического задания на автоматизированную ИС (АИС), моделировании своей части предметной области, определении функций АИС и т.д. Только в этом случае создаваемая информационная система является адекватной запросам и потребностям пользователей системы [6, с.209].

Построение корпоративной информационной системы предприятия требует интеграции всего комплекса автоматизации управления предприятием на единой аппаратно-программной базе.

При комплексной автоматизации в масштабах всей организации становится обязательным проведение модернизации всей системы управления.

Решение поставленной задачи требует использования мирового опыта, который показывает, что необходимым условием эффективного использования информационных технологий является внедрение корпоративных стандартов. Отсутствие корпоративных стандартов в российских предприятиях стало серьезным тормозом комплексной автоматизации управления.

В общем случае, информационные системы предназначены для эффективного управления ресурсами учебного заведения (материально-техническими, финансовыми, технологическими и интеллектуальными). Но отношение к информационным системам как к набору разнообразных баз данных, программ документооборота, материально-технического учета и менеджмента - не совсем правильное.

В подобном случае информационные системы рассматриваются только с точки зрения создания, хранения обработки информации, но не с точки зрения анализа, прогнозирования и тем более, ситуационного моделирования вариантов управления процессами и ресурсами учебного заведения [7, с.209; 8-12].

Информационная система, которая решает проблемы учебного заведения как уникального объекта, должна:

Осуществлять анализ состояния процесса;

Определять, в каком направлении развивается тот или иной процесс, то есть осуществлять прогнозирование;

Выявлять подходы к тому, как быть дальше, то есть осуществлять ситуационное моделирование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Роберт И.В., Поляков В.А. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. – М.: Образование и Информатика, - 2004. – 320 с.
2. Мартиросян Б.П., Горский В.А. Инновации в дополнительном образовании // Дополнительное образование. – 2003г. - №4. - С.7-12
3. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / Под ред. С.В. Вершловского. – СПб., - 1998. – 228 с.
4. Холомина О.А., Курилова А.А. Развитие творческой личности учащихся в условиях развивающегося обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 31-33.
5. Холомина О.А., Курилова А.А. Молодежный парламент как механизм формирования резерва управленческих кадров // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 96-98.
6. Холомина О.А., Курилова А.А. Взаимодействие учителя и обучающихся на уроках литературного чтения по ФГОС НОО // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 209-210.
7. Колачева Н.В. Проектирование технологий формирования естественнонаучных знаний студентов экономических специальностей университетов // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольяттинский государственный университет. Тольятти, 2006. – 18 с.
8. Бабич М.Ю. Вопросы взаимодействия моделей автоматизированных информационных систем управления // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 5. С. 97-101.
9. Слесарев Ю.В., Моисеев В.Б. Инновационные педагогические технологии в процессе формирования социальной компетентности и нравственности менеджеров // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 265-275.
10. Дудина И.П., Михеева О.П., Ярыгин А.Н. Использование сетевых информационных ресурсов в системе дополнительного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 60-71.
11. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
12. Дмитриев Д.А. Применение автоматизированных информационно-аналитических систем в аналитической деятельности управления образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 367-370.

PEDAGOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL POSTGRADUATE EDUCATION IN THE INFORMATION LEARNING PROCESS

© 2014

O. A. Tarabrin, doctor of pedagogical sciences, Professor, Vice President for Corporate Development
International Market Institute, Togliatti (Russia)
A.A. Kurilova, Doctor of Economics, Professor of the Department "Finance and Credit"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: Due to globalization and informatization of modern society, the experts new demands. The potential of a qualified professional should be developed concurrently with the development of technology, so education is continuous. This article examines the pedagogical aspects postgraduate education, including in relation to the conditions of informatization of educational process, the requirements to postgraduate education in conditions of informatization of the educational process, and discusses current approaches to post-graduate education.

Keywords: learning process, continuing education, information, information technology in education.

УДК 159.9: 316.356

КОНФЛИКТЫ В СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЯХ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

© 2014

A.C. Тахмазова, докторант очного обучения
Азербайджанский Институт Учителей, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Семейные конфликты – это разногласия между членами семьи на основе столкновения противоположных тенденций и взглядов. Семейный конфликт не является простой проблемой. Он играет особую роль в психической жизни человека, в его развитии, общении с другими людьми, и в жизни общества в целом.

Ключевые слова: семья, брак, молодежь, конфликты, развод.

При изучении причин возникновения конфликтов в молодых семьях в первую очередь необходимо обратить особое внимание на причины возникновения разногласий в жизни молодой семьи и порождающие их негативные факторы. Жизненный опыт показывает, что этих негативных факторов настолько много и они так сложны, что без индивидуального подхода и анализа каждого из них невозможно получить положительный результат, чтобы достичь поставленной цели [7, с.75]. Мы, ссылаясь на исследования, а также на беседы, проведенными нами с имеющими большой жизненный опыт родителями, обобщили причины возникших в молодых семьях конфликтов следующим образом:

1. Формирование сложного психологического климата в семейной жизни.

2. Социально-психологическая несовместимость мужа и жены, невестки и свекрови, а также других членов семьи.

3. Недовольство социальными процессами в семье.

4. Потеря доверия между мужем и женой.

5. Материальная основа возникновения семейно-бытовых проблем.

6. Экономические трудности.

7. Наличие неизлечимой болезни у мужа или жены в семье

8. Бесплодие.

9. Неправильный выбор брачного партнера при создании семьи.

Результаты исследований показывают, что основными проблемами функционирования современной азербайджанской семьи являются вопросы межличностных отношений супругов и материального обеспечения семьи. Распад семьи - это не только проблема социализации детей, психологической травмы, но и рост числа одиноких людей, сокращение уровня рождаемости [10, с.150]. Нереализованность репродуктивного потенциала супругов является важным условием распространения малодетных семей. Поэтому полная семья – определяющий ресурс преодоления демографического кризиса.

Проведенные исследования, а также изучение личного примера родителей, которые обладают большим жизненным опытом, доказывают, что в нижеследующих случаях можно частично предотвратить конфликты:

- С участием взрослых необходимо давать молодым убедительные и разумные советы с духовной, правовой и социальной точки зрения, родители каждого из моло-

дых людей должны объяснить им их ответственность перед государством, обществом и своей совестью, необходимо постоянно держать в центре внимания ход произошедших неприятных событий и оказывать молодым различную помощь.

- Также важно знать, что к возникающим в молодых семьях конфликтам необходимо подходить в контексте причины и генезиса, а не в зависимости от их исхода. Жизненный опыт показывает, что молодые семьи, члены которых выросли в разных обстоятельствах, в первые дни семейной жизни сталкиваются с неожиданными трудностями. Эти трудности возникают по разным причинам, таким, как различия в идейно – духовных ценностях, интересах и вкусах, темпераменте, эмоциональных чертах характера, физиологической несовместимости и т.д.

В центре эмоциональных отношений в семье стоят новобрачные. Эмоциональные оттенки в супружеских или же детско-родительских отношениях непосредственно связаны с супругами. Если с первых же дней семейной жизни между молодоженами наладится взаимопонимание, то это сыграет большую роль в стабильности и укреплении семьи.

Прежде, чем уточнить причины возникновения конфликтов в молодых семьях, нужно проанализировать и исследовать психолого-педагогические причины нарушения жизнедеятельности семьи. Это важно, так как каждое незначительное нарушение в конечном итоге углубляется и служит стимулом для возникновения конфликта в семье.

Эксперты справедливо называют общение между супругами методом психотерапевтического лечения.

Исследователи подчеркивают, что «конфликт в семье возникает как своеобразная особенность общения и проявляет себя как выражение тенденции уточнения мужем или женой своей позиции, влияние на супруга или супругу, а иногда – просто как желание самоутвердиться. Именно с этим связаны часто наблюдаемые на первых этапах формирования семьи явные и скрытые конфликты» [2, с. 501].

Определяя причины возникновения в молодых семьях конфликтов и негативных случаев, приводящих к разводу, можно прийти к выводу, что основная причина конфликтов в семье связана с формированием сложного нездорового психологического климата. Сложный психологический климат в семье имеет множество причин.

Одна из главных причин – это социально-психологическая несовместимость супругов, невестки и свекрови, а также других членов семьи. Социологи, анализируя семьи с этой точки зрения, используют такие термины, как удачная и неудачная семьи. Правда, эксперты, проводившие в этой области исследования, пытались обосновать многогранность причин возникновения конфликтов. Как уже отмечалось, эти многочисленные причины, и их дальнейшее развитие берет свое начало в нездоровой семейной атмосфере [9, с.135].

Это может показаться парадоксальным, но мы не ошибемся, если скажем, что в создании семейных отношений центральную роль играет сложный психологический климат в семье. Углубление всех конфликтов и обострение противоречий берет свое начало в особенностях развития психологического климата. Грубость, жестокость, подозрительное отношение ко всему, как и во всех других случаях, негативно влияет на нормальное развитие отношений между супругами.

Исследователи отмечают, что ценным качеством для мужчины в современной семье является вежливое отношение к женщине, оказание ей внимания и заботы, умение делиться с нею и горем и радостью. Отношения между супругами меняют психологию мужчины и женщины. Они понимают, что после создания семьи они принадлежат друг другу, что их объединяют чувства чести, совести и взаимопомощи [2].

Молодожены не должны забывать, что, создавая семью, каждый из них имеет свои способности, культуру и мировоззрение. Они должны понимать, что нужно прилагать определенное усилие, чтобы заменить термин «мой», который использовался до недавнего времени, на термин «наше». Мы должны отнести это не только к материальной, но и духовной сферам. По нашему мнению, морально-психологический климат не будет играть роль отрицательного стимула в семье, если принцип «наше» будет своевременно осознан и принят супругами.

Ученые, проводившие исследования в данной области, пришли к выводу, что невозможно представить семью без спора и конфликта. Было доказано, что на различных этапах семейной жизни между супругами существует множество критических периодов.

Первый год супружеской жизни – это период, когда супруги привыкают друг к другу. Период, когда два «Я» становятся одним «Мы». В это время развиваются чувства, остывает взаимная любовь, субъекты воспринимаются такими, какие они есть. По мнению психологов и социологов, именно в первый год брака 20-25 процентов семей рушится.

Второй кризисный период в семье связан с появлением детей. Еще неокрепшая система «мы» подвергается серьезному испытанию. В этом случае в основе семейных конфликтов лежат следующие причины: уменьшение возможности заниматься деятельностью, связанной с личными интересами мужа и жены, усталость женщины в связи с уходом за ребенком и снижение по этой причине ее сексуального интереса, возникновение разногласий между супругами по вопросу воспитания детей.

Третий кризисный период совпадает со средним супружеским возрастом, когда наступает насыщение друг другом и отсутствуют новые ощущения.

Четвертый кризисный период отношений супругов наступает после 18-24 лет совместной жизни. В данном периоде дети отделяются от семьи и живут в разных местах, в семье возникает чувство одиночества, усиливается эмоциональная зависимость жены, а иногда это связано со стремлением мужа удовлетворить свою сексуальную потребность на стороне.

В таких семьях обычно возникает общее недовольство, царит взаимное безразличие. В семье одна из сторон, а иногда обе стороны пренебрежительно относятся к своим обязанностям. Это приводит к возникновению в

семье серьезного кризиса и в некоторых случаях к разрушению семьи.

Одной из главных причин развода является ревность, которая все больше углубляет конфликты между мужем и женой. Это чувство всегда существовало у всех народов, существует и в наши дни. Довольно часто встречаются люди, по натуре очень ревнивые. Это чувство возникает у них без причины, необоснованно, так как причина находится в их внутреннем мире, натуре. Поэтому ученые, определяя научные основы возникновения данного чувства, пришли к такому мнению, что между определенными частями мозговой коры находится особый центр ревности. Исследователи отмечают, что ревность проявляется в двух формах:

В первой форме мужчина и женщина меньше ревнуют друг друга, через некоторое время понимают, что ошиблись и жалеют об этом.

Во второй форме мужчина и женщина выходят из себя, в своих словах и действиях переходят все границы и лишь довольствуются самоутешением [2, с. 566-567].

Люди, страдающие от ревности, никогда не признают себя виновными в разных вопросах и во многих случаях пытаются свалить свою вину на других. Такие люди связывают охлаждение чувств, равнодушие друг к другу, воздержание от интимных отношений с изменой. Сегодня эти два вида ревности встречаются не только в молодых семьях, но и в семьях со средним супружеским возрастом. Жестокость – самая худшая форма ревности. Отсутствие веры у таких людей и ощущение этого детьми, родственниками, знакомыми, соседями и другими людьми во многих случаях заканчивается трагедией в семье. Такие люди считают, что противоположная сторона тоже склонна к измене. Человеку кажется, что у жены (мужа) тоже появилось желание изменить и при возможности она (он) тоже изменит.

Второй тип ревности – это ревность, привитая другими людьми. Разговоры на работе, между соседями, родственниками, радио-телепередачи о неверности мужа и жены друг другу в большинстве случаев становятся причиной того, что в семьях, созданных без любви, или же в которых между супругами существует большая разница в возрасте, иногда возникает такое ощущение, что «жить без измены невозможно». Ревнивые люди накапливают эти подозрения внутри, и под влиянием определенного события разрушают свою семью. Жизненный опыт показывает, что женщины в порыве ревности способны на самые крайности. К сожалению в наши дни существуют женщины, которые верят гадалкам-аферисткам, «делают любовный приворот», чтобы вернуть мужа в семью, копаются в карманах мужа, проверяют телефонные номера и подслушивают телефонные разговоры.

Как можно устранить подобные психолого-педагогические чувства, возникающие между супругами? Считаем, что если между мужем и женой возникает чувство ревности, стороны не должны спешить делать выводы, верить сплетням, клеветам. Как говорится в пословице, лучше семь раз отмерить, а один раз отрезать. Они должны извлечь уроки из чужих ошибок и стараться не повторять эти ошибки.

Во вторых, думаем, что муж и жена по мере возможности не должны делиться «горем» с друзьями, знакомыми, подругами и родственниками. Однако при необходимости можно обратиться к ним за помощью. Социологи справедливо называют эти обстоятельства между супругами своеобразной битвой. В этой битве нет победителя, и не может быть. Однако есть побежденный. А это является поражением самих супругов. Они, ругаясь, теряют уважение родственников, соседей, а главное – детей. Это значит, что и муж и жена в моральном плане проигрывают.

Еще одна причина развода – это конфликт между невесткой и свекровью, невесткой и золовкой, который присущ всем нациям мира. В наши дни эти проблемы

имеют большую актуальность для азербайджанских семей и в конечном счете приводят к разводу. Споры и конфликты подобного рода всегда тревожили родственников, друзей и близких.

Свекровь и невестка играют важную роль в духовной жизни семьи. Они не только влияют на конфликты между супругами, но и иногда создают неприятный перелом в судьбе молодой семьи. Здесь будет уместным привести цитату из романа Юсифа Везира Чемазминли «Девичий родник». Отец дает своему ребенку такой совет: «Отношение к человеку зависит от самого человека. Если ты хочешь, можешь найти общий язык со свекровью и свекром. Нужно немного считаться с мнением старых людей. В противном случае они отравят вам жизнь. У каждого своя природа. Нужно найти роль этой природы» [8, с.390]. Когда в семье царит добрая атмосфера, отсутствуют ссоры, люди чувствуют себя бодрими, выполняют свои обязанности в семье и на работе по совести, не хотят расстаться со своими детьми, товарищами по работе. Когда в семье и на работе возникает конфликтная ситуация, человек относится ко всему безразлично, теряет привязанность к семье, детям и жене, остается перед необходимостью менять место работы.

Одна из первых причин ухудшения отношений между свекровью и невесткой, невесткой и золовкой заключается в том, что из-за невозможности купить жилье невестке, им приходится жить вместе. Эта проблема в основном себя проявляет в семьях, где невестка живет вместе со свекровью и золовкой. В таких семьях супруги не могут обсудить наедине разногласия, незначительное недовольство, ссоры возникшие между ними, и в результате в этом процессе участвуют посторонние люди.

Это приводит к углублению конфликтов и разногласий. В таких семьях между невесткой и свекровью часто возникают недовольство, разногласия. Одна из причин этого скрывается в том, что свекрови хотят видеть своих невесток такими, какими они их представляют, а невестки хотят жить со своими супругами свободно, беззаботно и без чьего-либо вмешательства. Жизненный опыт показывает, что разница в уровне культуры и образования, нормах поведения таких семей тоже влияет на возникновение конфликтов между свекровью и невесткой. А это, в свою очередь, приводит к проблемам с родителями.

Другой причиной ухудшения отношений между невесткой и свекровью является то, что во многих случаях свекрови вмешиваются в семейную жизнь своих детей. Часто свекровь требует от молодых семей безоговорочного выполнения принимаемых ею решений. В этом смысле вмешательство в семейную жизнь молодых супругов завершается серьезным конфликтом. Безусловно, на почве личных взаимоотношений будет неправильно кого-то обвинять. Здесь прежде всего необходимо использовать положительные личные качества невестки и свекрови, и постараться влиять на них. У каждого человека есть своя манера поведения и рассуждения, свое представление о семейных отношениях. Во всех случаях влияние этих факторов на семейные отношения зависит от культуры общения и отношения невестки и свекрови. Есть такая пословица: От слова спасение, от слова и погибель. Действительно есть способы того, как правильно подобрать «нужное» слово, выражать свои чувства и обосновать свое мнение: в семье невозможно наладить отношения между невесткой и свекровью без наличия культуры общения, отношений и брака.

На основании изученной литературы нами была разработана рекомендация по предотвращению конфликтов в молодой семье, а если они все же возникают, то необходимо избегать деструктивных ссор и ссориться конструктивно:

- Ссорьтесь наедине, без свидетелей. Уважайте и цените друг друга. Не втягивайте друзей, близких, родственников в ваши личные отношения.
- Ясно сформулируйте проблему и повторите аргу-

менты другого своими словами. Попробуйте понять точку зрения партнера.

- Ведите разговор только о конкретном поведении супруга в конкретно не понравившейся вам ситуации, а не о его недостатках. В ссоре не делайте сексуальные упрёки.

- Раскройте ваши позитивные и негативные чувства. Не копите отрицательных эмоций, старайтесь тактично и своевременно реагировать.

- С готовностью выслушивайте отзывы о своем поведении. Не преувеличивайте собственные способности и достоинства. Вы не всегда можете быть правыми.

- Выясните, в чем вы сходитесь и в чем расходитесь, и что из этого наиболее значимо для каждого из вас. Умейте идти на компромисс. Уважайте чужие ценности. Выдвигать позитивные предположения по взаимному исправлению.

- Задайте вопросы, которые помогут другому подобрать слова для выражения своих интересов.

- Ждите, пока спонтанная вспышка стихнет, не отвечать тем же.

- Сдерживайтесь, возникшие проблемы старайтесь решать рационально, а не эмоционально.

- С самых первых дней семейной жизни понять, осмыслить и освоить роли жены и мужа. В чем-то нужно ограничить себя, от чего-то привычного отказаться, чем-то не очень приятным заняться и т.д. [11]

В последнее время материальное состояние или несовместимость людей по характеру или же внешнее вмешательство в отношения приводят к разводу. Однако жизненный опыт показывает, что большинство семей рушатся не из-за отсутствия денег или же трудного материального положения. Тогда что же является причиной развода? Чтобы в обществе были нормальные и здоровые семьи, между сторонами обязательно должен быть найден компромисс. Ибо отсутствие взаимодоверия приводит сторон к пропасти. Главный вопрос заключается в личности и характере молодых людей, создающих семью. Ведь нам известно, что в последнее время во многих случаях до создания семьи молодые люди не успевают узнать друг друга глубже. Главное – с первых же дней родители должны воспитывать своих детей так, чтобы они были способны выполнять задачи, исходящие от требования общества, и правильно организовать их будущую семейную жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 1999, 551 с.
2. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Психология. Баку, 2002, 563 с.
3. Громова О.Н. логия. Курс лекций. М.: Тандем, 2001, 320с.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи. М.; Деловая книга, 2000, 208 с.
5. Мамедзаде.Р.Н. Конфликты. Семьи. Школьники. Баку, 2004, 145 с.
6. Майерс Д. Социальная психология /Пер. с англ. СПб.: Издательство «Питер», 2003,793 с.
7. Целуйко В.М. Психология современной молодой семьи. М.; Владос, 2004, 249 с.
8. Чемазминли Ю.В. Труды. В 3-х томах. II том. Баку, 2005,365 с.
9. Энциклопедия молодой семьи: Практическое пособие для молодоженов М.: ПРИМА, 2004.
10. Эйдимиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: 2001, 656 с.
11. Как наиболее эффективно и быстро разрешать конфликты в семье? // <http://www.kompasspb.ru/>

Annotation. Family conflicts - the differences between family members on the basis of the collision of opposing tendencies and attitudes. Family conflict is not a simple problem. He plays a special role in the mental life of man, in its development, communicating with other people, and in society as a whole.

Key words: family, marriage, youth, conflict, divorce.

УДК 378.147

ВЫБОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ КАК СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Е.М. Третьякова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Городское строительство и хозяйство»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается понятие «качество образования», анализируется целесообразность применения социокультурного и антропологического подходов в обучении.

Ключевые слова: качество образования, социокультурный подход, антропологический подход, личностно-ориентированная парадигма.

Образование стоит перед вызовом нового времени – необходимостью формирования нового типа мышления, нового сознания, нового понимания человеком своего места в истории, обществе, мире. Чтобы осуществить эту задачу, необходимо в сфере образования гарантировать подрастающему поколению высокий уровень качества.

Следует отметить, что существует несколько толкований понятия «качество образования», каждое из которых несколько противоречиво. Одни сводят качество образования к качеству обучения, т.е. под качеством образования понимают качество обучения и всего воспитания, которые должно обеспечить образовательное учреждение. Другие под качеством образования понимают степень развитости личности, но возникает вопрос: как определить и измерить степень развитости личности. Иногда под качеством образования понимают готовность выпускников начальных и средних профессиональных учебных заведений поступить в ВУЗы, однако, по статистическим данным, в ВУЗы поступает не более 30% выпускников ПТУ, колледжей и техникумов.

В настоящее время в России наблюдается необратимый переход от единообразия учебных программ к разнообразию, усиление процессов регионализации образовательных систем, возникновение новых систем ценностей, частичная утрата государственной монополии на принятие решений в сфере образования и организации ее инфраструктур. Как следствие этого, происходит разрушение единого образовательного и культурного пространства России.

При организации образовательного процесса используются два подхода: социокультурный (основан на принципе культуросообразности в образовании, т.е. образовательный процесс направлен от определенных взрослых учебных программ к учащемуся) и антропологический (базируется на принципе природосообразности в образовании, т.е. центром всех учебно-воспитательных воздействий должен стать конкретный ученик и, соответственно, способы и формы организации учебного процесса должны быть подчинены цели его всестороннего личностного развития) [1, с.8-9].

Каждый подход рождает свою парадигму. Из социокультурного подхода следует личностно-отчужденная или внеличностная парадигма, которая предусматривает передачу учащемуся максимально возможного количества из всех накопленных в истории человечества научных, культурных, исторических, социальных, технических знаний и опыта. Возможности, желания, потребности личности учащегося здесь не учитываются. Из антропологического же подхода следует личност-

но-ориентированная парадигма. Она предоставляет возможность обучать личность, исходя из ее способностей, возможностей, интересов и личных потребностей. Т.е. знание педагога об обучаемом, знание о том, что он может воспринять, определяют количество и качество образования. Задачей педагога является определение того, сколько учащихся сможет усвоить [2, с.99-100].

Таким образом, в основе работы каждого образовательного учреждения лежит либо личностно-отчужденная, либо личностно-ориентированная парадигма. В рамках двух названных парадигм существуют разные образовательные практики:

- когнитивная (когда результаты образования определяются по знаниям, умениям, навыкам учащегося);
- эмоционально-ценностная (результаты образования определяются по показателю комфортности, самочувствия обучаемого);
- практика самореализации личности (учащийся сам выбирает предметы для изучения);
- субъектная практика (обучение мыслительной деятельности);
- валеологическая практика (результаты обучения оцениваются по соматическим характеристикам учащегося);
- воспитательная практика (невстроенное в воспитательную систему учение оказывает дезинтегрирующее влияние на личность учащегося) [3, с.58-59].

Использование любой образовательной практики всегда должно увязываться с парадигмой, в рамках которой эта практика осуществляется. Любая образовательная практика, реализованная в рамках личностно-ориентированной парадигмы, дает более высокие образовательные результаты.

Что бы педагоги не считали результатом образования: знания ли по предметам, практические умения, навыки ли умственной деятельности, развитую способность к творчеству, умение самоопределяться или что-то еще – учебное заведение должно разработать процедуру, механизм, методику определения этого результата. Без этого повышение качества образования в принципе невозможно.

Для повышения качества образования требуется управление качеством, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, не просто лучших, чем прежде, а вполне определенных, заранее спрогнозированных результатов образования, причем результаты должны быть спрогнозированы только в зоне потенциального развития учащегося [4, 5, 6].

Один из основных параметров организационного механизма управления качеством – сбор информации

от потенциальных социальных заказчиков. Поэтому в Тольяттинском государственном университете, изучив современные требования к знаниям специалиста в области строительства, пришли к выводу, что выпускникам кафедры «Городское строительство и хозяйство» необходимо владеть не только общей компьютерной грамотностью, но и знаниями новейших компьютерных программ для проектирования. В учебный план была включена дисциплина «Компьютерные графические методы проектирования», которая реализуется в программе ArchiCAD.

При выборе управления качеством можно ориентироваться на два параметра: на процесс или на результат. Ориентация на процесс, т.е. проведение открытых уроков, заседаний кафедр и т.п. в конечном итоге не имеет большой практической целесообразности. Поэтому нами была выбрана ориентация на результат, предусматривающая практические занятия, проведение самостоятельных и контрольных работ, значительную долю самостоятельной подготовки учащихся.

При выборе образовательной парадигмы предпочтение было отдано личностно-ориентированной. В рамках осуществления этой парадигмы занятия по дисциплине планируются, исходя из интересов и возможностей студентов. Занятия включают с одной стороны элемент игры, с другой – требуют проявления творческого начала, что приводит к подъему учебного проекта на уровень реального.

В конечном итоге результаты образования оцениваются по ряду критериев: наряду с глубиной и систем-

ностью знаний учитывается разнообразие и оригинальность проектных решений и способов их выполнения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матрос, Д.Ш., Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. - М. : Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.
2. Чернова, Ю.К. Квалитативные технологии обучения: Монография Ю.К. Чернова – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1998. – 149с.
3. Чернова, Ю.К. Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе: Учебное пособие / Ю.К. Чернова – Тольятти: ТолПИ, 1992. – 121с.
4. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 236-239.
5. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Эффективность диагностики и системы управления качеством образования в вузе с использованием информационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 24-31.
6. Рыжаков В.В., Рыжаков М.В. Синтез феноменологического критерия оценивания качества образования и его использования в образовательном менеджменте // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 141-145.

CHOICE OF THE EDUCATIONAL PARADIGM AS WAY OF QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION

© 2014

Е.М. Tretyakova, candidate of pedagogical science, docent of «Chair Town building and economy»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: In article the concept «quality of education» is considered, expediency of application of sociocultural and anthropological approaches in training is analyzed.

Keywords: quality of education, sociocultural approach, anthropological approach, the personal focused paradigm.

УДК 37.035.6+342.725.3

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛОГО ЖАНРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТИ

© 2014

Л.А. Туаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и осетинской филологии
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье внимание автора сконцентрировано вокруг моральных проблем, которые ставятся в фольклорных произведениях малого жанра, позволяют максимально приблизить произведения прошлого к современности, усилить их воспитательное воздействие на подрастающее поколение. Познав принцип народной педагогики, они в будущем легко будут ориентироваться в общероссийском, а также в мировом пространстве.

Ключевые слова: начальная школа, полилингвальная образовательная среда, произведения малого жанра, пословицы, поговорки.

В современной начальной школе перед учителем стоят задачи: открыть путь к сердцу и уму маленького ребенка, воспитать полноценную личность, сформировать систему ценностей младших школьников. Решение этой проблемы возможно путем приобщения детей к исторической памяти народа, в частности, осетинского народа. Обращение к наследию прошлого – это фундамент стабильной, полнокровной жизни в настоящем и залог развития в будущем. Мы обращаемся к народной педагогике не только потому, что это кладовая мудрости, запасник педагогической мысли и нравственного здоровья, но и потому, что это – наши истоки. В приобщении к ним велика роль уроков осетинской литературы при изучении фольклорных произведений малого жанра, которые включают в себе большие возможности для идейно-нравственного воспитания учащихся. Народные пословицы (æмбисæндтæ) способствуют формированию всесторонне развитой личности, чувствующей красоту и богатство

родного языка [4, с. 76-79]. Задача учителя – правильно построить процесс обучения, помочь учащимся осмыслить диалектику нравственных категорий, над которыми билась мысль творцов народно-поэтических произведений [8]. Внимание к моральным проблемам, которые ставятся в фольклорных произведениях малого жанра, позволит максимально приблизить произведения прошлого к современности, усилить их воспитательное воздействие на учащихся [11]. Познав принцип народной педагогики, они в будущем легко будут ориентироваться в общероссийском, а также в мировом пространстве. С этой целью в школах РСО - Алания идет эксперимент, основой которого является принцип полилингвального обучения [6, с. 115-118]. Эксперимент проводится в рамках проекта «Теория и практика полилингвального образования на Кавказе», реализуемого кафедрой ЮНЕСКО по поликультурному и полилингвальному образованию Северо-Осетинского государственного педагогического

института.

Устное народное творчество осетин невозможно представить без пословиц (æмбисæндтæ), остроумных и назидательных, проблематичных и социально заостренных, вечных спутников людей в беде и счастье, в труде и празднествах. Они запечатлели жизненный опыт многих поколений. Поэтому многие из пословиц, созданных в отдаленные времена, и сейчас не утратили своего познавательного значения. В них неизменно прославляются труд и ум, находчивость, героизм и сила народа, высмеиваются различные пороки: «Куыстæн йæ райдиан – сынды, йæ кæрон – сой», «Хъæбатыр иу хатт мæлы, тæппуд та – алы бон дæр», «Адæмы фарн бирæ у», «Фыдхæрд бирæгæн дæр нæ тайы».

Народными пословицами (æмбисæндтæй) насыщены стихи великого осетинского поэта К.Л. Хетагурова. Ряд своих замечательных произведений он написал на основе известных пословиц: «Бирæгыл фыдбон куы акæны, уæд куыдзы бын дæр атулы», «Мæлдзыгæн йе сæфт куы рцæуы, уæд ыл базыртæ базайы», «Алчи зыдгæнаджы бирæгъ фæхоны», «Хорз фыййау пыхсы дæр ары йæ фосы фæд». Широко пользуются ими и современные осетинские писатели.

В произведениях фольклора отразились обычаи и традиции осетин, их мировоззрение, идеалы. Благодаря народным изречениям у воспитанников закладываются основы правильного поведения, укрепляются в их сознании важнейшие нравственные принципы: верность в дружбе, уважение к старшим, любовь к Родине, почтенное отношение к родителям [4, с. 76-79].

Народ наш во все времена с уважением относился к меткому слову, изречению. Слово воспитывало, убеждало, воодушевляло, поддерживало или огорчало, оскорбляло и унижало людей. Поэтому безымянные поэты, певцы, сказочники и народные воспитатели совершенствовали и использовали его во имя духовного развития детей и молодежи. Уважительное отношение осетин к меткому слову выражено так: «Зондджын ныхас цыфæнды хъæздыгдзинадæй дæр зынаргъдæр у», «Адæймаг йæ дзыхы ныхасæй рæсугъд у», «Дзыхджын – бæхджын, æнæдзых – фистæг».

Одновременно строго осуждали злословие, многословие и пустословие: «Зæгъынаы нæ зæгъын хуыздæр у», «Дæ дзыхыл хæц, æмæ æнæмæст уай», «Бирæ дзырунаы бирæ кусын – хуыздæр».

Задача учителя – построить учебный процесс так, чтобы наиболее эффективно реализовывалась идея полилингвального образования. Для этого учителю необходимо проводить на уроках родной литературы осетинско-русско-английские параллели, то есть при изучении осетинских пословиц использовать максимальные возможности подбора к ним русских и английских эквивалентов. Приведенные выше примеры осетинских пословиц звучат на русском языке примерно так: «Умное слово дороже богатства», «Человека украшает речь», «Красивое слово гору озолотило».

К осетинским пословицам, осуждающим злословие, можно подобрать следующие русский и английский эквиваленты: «Æвзæр адæймагæн йæ дзых йæ уæлдай у», «Æвзæг дур халы», Быка берут за рога, а человека – за язык», «An ox taken by the horns, and man by the tongue».

По мнению известного педагога К.Д. Ушинского, «Ценность изучения пословиц и поговорок в том, что они дышат народной жизнью, воспитывают чутье, способствуют развитию образного мышления. Пословица тем именно и хороша, что в ней почти всегда, несмотря на то, что она короче птичьего носа, есть нечто, что ребенку следует понять, и представляет собой маленькую умную задачу совершенно по детским силам» [10, с. 174]. А великий русский писатель А.М. Горький считал, что «пословицы и поговорки как нельзя лучше способствуют воспитанию школьников, их умственному развитию, нравственному становлению» [3, с. 175].

Трудно найти хотя бы одну из сторон человеческой

деятельности, которая не отражалась бы в них в таких категориях, как:

Ум, глупость: «Тых уæд фидæуы, æмæ зонд йæ разæй куы цæуа», «И сила уму уступает», «Æдыллы фæндаггаг раздæр фæхæрынц», «Дурная (глупая) голова ногам покоя не дает».

Добро, зло: «Адæмы фарн бирæ у», «Мир не без добрых людей», «To wear one's heart iron ones sleeve».

Правда, ложь: «Æргом ныхасы къæм нæй», «Правда милости не ищет», «A clean hand wants no washing», «Де 'ууæнк куы бахæрай, уæд дæ ничиуал сраст кæндзæн», «Раз солгал – навек лгуном стал», «A liar is not believed when he speaks the truth», «Лжецу не верят, даже когда он правду говорит».

Дружба, вражда: «Хорз æмгар зын сахат сбæрæг ваййы», «Друзья познаются в беде», «A friend in need is a friend indeed», «Друг в нужде – настоящий друг».

Смелость, трусость: «Хорз лæг мæлæтатæй нæ тæрсы, æвзæр та йæ удæн тæрсы», «У страха глаза велики», «To save one's bacon», «Спасти свой бекон, шкуру».

Как видим, в пословицах отображается вся энциклопедия народной мудрости. Довольно значительный пласт составляют пословицы, в которых запечатлена любовь к родному краю, родному очагу и родному языку: «Хæдзары хъармæн æмбал нæй», «Райгуыраг бæстæ адджын у», «Мадæлон æвзæг мады ад кæны». Этим осетинским пословицам по смыслу близки такие русские пословицы, как: «В гостях хорошо, а дома лучше», «Хорошо на Дону, да не так, как на дому».

Огромна воспитательная роль пословиц на тему труда. У осетин возникновение и развитие идей и традиций трудового воспитания подрастающего поколения уходит своими корнями в глубокую древность. Только в процессе труда вырабатываются такие моральные качества, как чувство человеческого достоинства, трудолюбие, настойчивость, ответственность за результат дела. «Куыст – цардæн фæрæз», – говорят осетины из поколения в поколение, подчеркивая тем самым огромные возможности труда. Праздность осуждалась народом как явление в высшей степени чуждое его образу жизни. И наоборот, трудолюбие, готовность выполнять любую работу в народе считалось одним из ценных качеств, которые необходимо воспитывать у детей: «Куырды куырдыл ахуыр кæны», «Зивæггæнаджы гуыл хомæй базад».

Велика педагогическая ценность осетинских пословиц. Педагогические идеи в них представлены в различных формах. Обобщающая информация о детях, родителях, воспитании и т.д. имеет форму назиданий, советов, предсказаний и др. Не случайно говорят у осетин: «Бæлæс талæйæ комы тасын» [4, с. 76-79].

Необходимо обратить внимание детей при изучении пословиц и поговорок на то, чтобы они могли их отличать друг от друга. Главной особенностью пословицы является ее законченность и дидактическое содержание. Поговорка же отличается незавершенностью умозаключения, отсутствием поучительного характера. В осетинском языке они определяются как æмбисæндтæ (пословицы): «Хæрæг ма амæл, сæрд ма мыл æрцæуа», «Хур æмæ мæй куы сæмбæлой, уæд».

Данным осетинским пословицам соответствуют по смыслу такие русско-английские выражения: «Когда рак на горе свистнет», «When pigs can fly», «When two Sundays come together».

Иногда очень трудно отличить пословицу от поговорки или провести четкую грань между этими жанрами. В русском языке (в отличие от осетинского, где этим двум понятиям соответствует одно понятие – æмбисонд) поговорка граничит с пословицей, и в случае присоединения к ней одного слова или изменения порядка слов, поговорка становится пословицей. В устной речи поговорки часто становятся пословицами, а пословицы – поговорками. В отличие от пословицы, которая выражает законченную мысль, поговорка – это образное выражение, дающее эмоционально-экспрессивную оценку

поступкам, поведению людей. Например, иногда мы слышим выражение: Куыдз йæ къæдзилæй куы стыхса, уыйау». В русском языке ему соответствуют выражения: «Хуже горькой редьки», «Прилип как банный лист».

Одним из источников выразительности речи является устное народное творчество, в первую очередь – малые фольклорные формы (потешки, пословицы, фразеологизмы, загадки), которые обладают значительной экспрессивностью [1, с. 12-16]. Если говорить о разграничительных функциях пословиц и поговорок, то некоторые ученые (В.И. Даль, Ю. Гроздарев и др.) считают, что с давних пор пословица рассматривалась как суждение, поучение, имеющее «обобщающую семантику, выраженное иносказательно». Поговорка же В. Далем определяется как «простое иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения, применения. Это одна половина пословицы».

Следует обратить внимание учащихся еще на один важный момент. А именно: сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. Складываясь в различных исторических условиях, осетинские, русские, английские пословицы для выражения одной и той же или сходной мысли часто отражают образы, которые, в свою очередь, изображают различный социальный уклад и быт народов и часто не являются абсолютными эквивалентами. Например: «Иу къухæй дыууæ харбызы нæ ахæсдзынæ», «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь», «На двух стульях не усидишь», «Адаймаган аргъ кæнынц йæ хъуыддæгтæм гæсгæ», «О человеке судят по его делам», «Нужны дела, а не слова».

В 1-4-ом классах работа сводится к активному знакомству учащихся с осетинскими пословицами, их заучиванию. Учитель должен научить детей раскрывать смысл пословиц и уметь применять их в своей речи. Главными источниками, откуда учащиеся берут пословицы, являются «Абетæ» («Азбука»), «Кæсыны чингубтæ» («Литературное чтение») (2-4.кл.), а также детская художественная литература [9].

Дети охотно читают пословицы, обсуждают их смысл. Для раскрытия содержания пословиц, необходимо ставить вопросы, дающие возможность понять их смысл. Наиболее целесообразными вопросами являются: «Как вы понимаете смысл пословицы?», «Как бы вы поступили в данном случае?», «В какой ситуации уместно использование данной пословицы?» и т.д. Такого рода вопросы позволяют шире раскрывать жизненную позицию детей.

Существует несколько видов работы с пословицами и поговорками на уроках чтения:

1. Подбор пословиц по темам. Начинать эту работу надо с 1-го класса. В книге «Абетæ», при изучении каждой буквы, приводятся 2- 4 пословицы. Во 2-ом классе к произведениям из разделов – «Ралæуыд сæрд – Байдзаг цинай кæрт», «Æгад митæ дæ сæрмаæ ма хæсс», «Куыст – цардæн фæраз» – можно подобрать соответствующие пословицы на русском языке.

Например, на уроках по теме «Æмæ урс къæрид кæрцы рабадт салдзачæ зымæг», можно предложить учащимся следующие пословицы: «Зымæгæн йæ 'ртхирæн мартыг у», «Зымæджы дæндаг дур кæрды», «Зымæгон æхсæв афæдзы дæргъæн у».

По возможности подобрать к ним русские и английские эквиваленты.

В некоторых случаях при чтении рассказов, стихотворений, учитель сам приводит пословицы, а дети, раскрывая смысл каждой, определяют их общую тематику. После определения их тематики учитель предлагает ученикам подобрать пословицы на русском и английском языках.

Например, осетинской пословицей – «Цы байтауай, уый æркæрддзынæ» можно закрепить изучение стихотворения «Зымæг æмæ магуса», и подобрать эквивалент

на русском языке: – «Что посеешь, то и пожнешь».

2. Нахождение пословиц в тексте художественного произведения и выяснение их значения. В процессе изучения художественных произведений учитель показывает ученикам, что «пословица недаром молвится», что, включая народные изречения в авторский текст, писатель придает языку своих произведений меткость, образность, народность. Богатым материалом для таких наблюдений являются произведения К.Л. Хетагурова, с которыми учащиеся знакомятся с 1-го класса [7]. Но недостаточно только найти в тексте выражения, которые стали пословицами, важно раскрыть глубокий смысл этих изречений, понять их назначение в произведении или объяснить, почему они вошли в фонд народной фразеологии.

3. Подбор к стихотворению или рассказу пословиц, которые раскрыли бы смысл данного произведения. Например, во 2-ом классе изучается стихотворение А. Чеджемова «Мадалон æвзаг». К тексту этого стихотворения можно подобрать пословицу: «Мадалон æвзаг мады ад кæны».

Самостоятельный подбор пословиц развивает мышление детей, учит их находить общее между названием произведения и его содержанием, помогает понять основную идею произведения.

4. Использование пословиц при работе над сочинением. В этом случае различают два вида работы: сочинение по пословице; включение пословиц в сочинение. Сочинение по пословице может быть устным и письменным. Устно рассказ по пословице составляется или сразу на уроке без особой подготовки учащихся, или после предварительного обсуждения плана и примерного содержания рассказа.

Особым видом работы является сочинение с включением пословиц. Здесь требуется большая предварительная подготовка. Например, в 3-м классе можно предложить сочинение по теме «Зымæг» с включением соответствующих пословиц. Читая рассказы и стихотворения о зиме, учащиеся приводят подходящие по смыслу им пословицы, обращают внимание на меткость и образность пословиц. Затем учитель сообщает, что учащиеся будут писать сочинение, в котором они должны использовать пословицы о зиме. Всем классом составляется план. По плану сочинения составляется примерный рассказ, включая пословицы. Работа над сочинением, в котором используются пословицы, учит детей использовать их в своей речи.

5. Использование пословиц и поговорок в играх.

При изучении пословиц дети обогащают свой словарный запас. Этому способствуют следующие игры:

Закончи пословицу: «Æгад цардæй.....(мæлæт - хуыздæр)», «Мадалон æвзаг.....(мады ад кæны);

Подбери к картинке соответствующую осетинскую или русскую пословицу (поговорку): Примерные ответы: «Сæгъыл сыкъатæ нæ зади, æмæ йæ дзыгы хуыдтой», «Цæваг галаен йæ сыкъа сæтты», «По Сеньке и шапка», «Делать из мухи слона», «Любишь кататься - люби и саночки возить», «С миру по нитке - голому рубаха», «Семеро одного не ждут», «Взять быка за рога», «Зарубить на носу».

Подбери к осетинской пословице подходящую по смыслу русскую пословицу (поговорку). Примерные ответы: «Сæгъæй сæныкк гуыры», «Яблоня от яблони далеко не падает», «От осинки не растут апельсинки».

Таким образом, на уроках чтения ведущим направлением в условиях полилингвального образования является работа над смыслом пословиц и поговорок. Эта работа строится с учетом возрастных особенностей детей, с постепенным наращиванием трудностей заданий и доли самостоятельности в их решении. Использование разнообразных приемов в работе над пословицами и поговорками позволяет сделать процесс обучения наиболее интересным и эффективным, способствующим формированию нравственных качеств учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверина М.Н. Особенности понимания метафоры детьми старшего дошкольного возраста // Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология. 2014. №1 (16). – С. 12-16.
2. Галеева Е.В., Галкина И.А. Педагогические технологии формирования вербализации эмоциональных представлений у детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2014. – №1(6). – С. 18-19.
3. Горький А. М. Собрание сочинений. – М.: Т. 25. –175 с.
4. Джигоева Г.Х. Использование воспитательного потенциала традиционной педагогики осетин в подготовке студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. №2 (17). – С. 76-79.
5. Дзампаева Л.Т., Дзасохова Ф. и др. Программа по осетинскому языку (1-11 кл.). – Владикавказ: СЕМ, 2014. – 74 с.
6. Котлярова С.П. Роль поликультурного воспитания в формировании этнокультурной компетентности студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. №2 (17). – С. 115-118.
7. Моураова М.Л. Абета: Учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2011. – 128 с.
8. Примакова В.В. Профессионализация учителей начальной школы в условиях последилового образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2014. – №1(6). – С. 55-58.
9. Туаева Л.А. Касыны чынг. 4 кл. – Владикавказ: Издательство СЕМ, 2014. – 216 с.
10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 2-х т. / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1974.
11. Черевченко В.В. Изучение детского фольклора: лингвософские аспекты проблемы // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 38-41.

METHOD OF STUDY OF SMALL WORKS GENRE IN PRIMARY SCHOOL IN THE POLILINGVALNOSTI

© 2014

L.A. Tuueva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and ossetian philology
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: In this paper the author's attention is concentrated around the moral issues that are put in the folklores of small genre, much closer works of the past to the present, to strengthen their educational influence on the younger generation. Having learned the principle of folk pedagogy, in the future they will be easy to navigate on a national as well as in space.

Keywords: elementary school, polilingvalnaya educational environment, the product of a small genre, proverbs and sayings.

УДК 372.881.1

ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ НЕПРИНЯТИЯ РОДИТЕЛЯМИ

© 2014

О.В. Удова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного образования
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация: Изучение особенностей психологической защиты в системе отношений «родители-ребенок» позволяет определить, какой тип родительского отношения провоцирует появление защиты у ребенка, дает возможность избежать травмирующих для детей дошкольного возраста факторов во взаимодействии со значимыми взрослыми и позитивно влиять на отношение к родителям, самоотношение и поведение ребенка.

Ключевые слова: механизм психологической защиты, отношения в системе «родители-дети», неприятие, фрустрирующая ситуация, значимый взрослый, неразумное принятие, разумное отвержение, адекватная защита.

А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.И. Венгер, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, Д.Б. Эльконин отмечают, что для полноценного развития ребенка, становления его адекватной самооценки рядом с ребенком должен находиться значимый для него и принимающий его взрослый.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие происходит в процессе интериоризации культурно-исторического опыта и социальных отношений. Взрослый выступает для ребенка в качестве носителя этого опыта и важнейшего источника развития, только в постоянном контакте со взрослым возможна интериоризация как основной механизм развития. Этот контакт способствует формированию у ребенка потребности в привязанности к заботящемуся о нем взрослому. Л.С. Выготский рассматривал данную потребность как результат взаимодействия ребенка и взрослого [1].

Любой из воспитательных стилей, связанных с эмоциональным отвержением ребенка, блокирует спонтанную реализацию базисных потребностей в присоединении, аффиляции, безопасности, принятии и, как следствие, в самопринятии. Ребенок вынужден адаптироваться к гетерономному воздействию на социальном и психологическом уровнях и строить позитивный образ «Я» с помощью образования и очень интенсивного использования механизмов защиты. В зависимости от темпераментальных особенностей ребенка актуализиру-

ются внешненаправленные механизмы – проекция, активные формы компенсации и реактивного образования – или внутренненаправленные – отрицание, пассивные формы компенсации и реактивного образования.

Среди факторов, влияющих на становление полноценной системы психологической защиты, психологи определяют внутрисемейную ситуацию, отношения ребенка с родителями, демонстрируемые ими паттерны защитного реагирования. Р. Плутчик подчеркивал, что в процессе взросления каждый индивид сталкивается с большим разнообразием ситуаций, вызывающих эмоциональные состояния, выражения которых чреваты дальнейшими конфликтами и дополнительной опасностью. В результате ребенок развивает механизмы защиты, представляющие собой косвенные пути переживания эмоционального конфликта и совладания с ним [2].

Возникающие в семье проблемы приводят к формированию непродуктивной (защитной) адаптации к жизни, включающей фиксированное, негибкое построение отношений, как в семье, так и за ее пределами. В результате, срабатывает механизм отчуждения, и возникают попытки разрешить трудную жизненную ситуацию неадекватным способом. Это приводит в действие механизм сопротивления изменениям, который активизирует глубинные психологические защиты. При помощи этого механизма человек приспосабливается к жизни, уходя от проблем. Нарушается действие базового пси-

хологического механизма бытия и развития личности – амбивалентной пары «идентификация – обособление»; возникают специфические нарушения психической деятельности.

На основе анализа различных подходов к вопросу онтогенеза психологической защиты Е. Чумакова констатирует, что защитные механизмы возникают у ребенка как результат:

- усвоения демонстрируемых родителями образцов защитного поведения;
- негативного воздействия со стороны взрослых [3].

Родители и педагоги наряду с положительным воспитательным воздействием оказывают на ребенка и негативное влияние, которое и служит стимулом для появления защиты у ребенка. Именно воспитывающие взрослые становятся первыми свидетелями проявления этих защит.

Негативное воздействие со стороны родителей Е.В. Чумакова определяет как недостаточное удовлетворение базовых потребностей ребенка (в привязанности и безопасности). В психолого-педагогической литературе чаще других обращается внимание на отсутствие правильного и постоянного материнского ухода, холодность, безразличие, властность матери или материнскую сверхзаботу.

Нарушают безопасность ребенка и побуждают его формировать всевозможные способы защиты для ликвидации чувства изоляции и беспомощности (К. Хорни): прямое и не прямое доминирование, безразличие, нестабильное поведение, недостаток уважения к индивидуальным потребностям ребенка, недостаток реального руководства, слишком большое восхищение или его полное отсутствие, недостаток теплоты, понуждение принимать чью-то сторону в родительских спорах, слишком большая или слишком малая ответственность, сверхпротекция, изоляция от других детей, несправедливость, дискриминация, невыполнение обещаний, враждебная атмосфера и пр. [4].

Отношение взрослых, как показывают данные, полученные эмпирическим путем, непосредственно влияет на восприятие ребенком отношения к себе родителей, его самоотношение и поведение. Фрустрация потребности в принятии приводит к внутренней активности личности по сохранению образа «Я» и позитивного отношения к себе, что проявилось в различной реакции ребенка на непринимавшее отношение родителей. Непринятие со стороны родителей приводит к появлению угрозы личностной идентичности ребенка и влияет на специфику психологической защиты в системе «ребенок–родители».

Необходимость защитить себя, сохранить положительное отношение к себе (самопринятие) и ощущение себя как достойного, полноценного, независимого требует от ребенка включения защитных механизмов. При этом ребенок не понимает, что лежит в основе формирования отношения к нему взрослых. Он должен искать способы «подстроиться» к требованиям взрослых, отстоять себя, противостоять родителям. Часто это противоречит его внутреннему «Я» и тогда происходит «раздвоение» личности (с родителями один, без них – другой), что влечет усугубление внутреннего конфликта.

Согласно теории Л. Беньямин, ребенок может ответить на родительское поведение «дополнительно», т.е. инициативой на предоставление самостоятельности, «бегством на преследование», но он может отвечать на родительское отношение и «защитно». Например, в ответ на отвержение ребенок может попытаться вести себя так, как будто те любят его и внимательны к нему, и тем самым как бы приглашать родителей изменить их поведение по отношению к нему.

В исследовании Л. Беньямин рассматривается вопрос о соотношении самосознания ребенка (как формы саморегуляции) и отношения родителей к ребенку: эта связь раскрывается как интроекция (перенесение внутрь) ро-

дительского отношения и способов управления поведением ребенка [5].

По способу интериоризации самосознания ребенка исследователи выделяют несколько типов общения:

- прямое или косвенное (через поведение) внушение родителями образа или самоотношения;
- опосредованную детерминацию самоотношения ребенка путем формирования у него стандартов выполнения тех или иных действий, формирования уровня притязаний;
- контроль за поведением ребенка, в котором ребенок усваивает параметры и способы контроля;
- косвенное управление формированием самосознания путем вовлечения ребенка в такое поведение, которое может повысить или понизить его самооценку, изменить его образ самого себя.

Рассмотрим проявление защитных механизмов у детей, непринятых взрослыми – родителями и педагогами.

Анализ механизмов защиты у непринятых детей позволил выявить различия в среднем и старшем дошкольном возрасте: преобладание в среднем дошкольном возрасте реактивного образования, интеллектуализации и компенсации, а в старшем к этим механизмам добавляются отрицание и регрессия. Это свидетельствует о большем разнообразии защитных механизмов у непринятых детей семи лет. Нами установлено, что механизмы защиты у пятилеток более специфичны, чем у детей семи лет (детьми пяти лет используется, как правило, один механизм защиты, а детьми семи лет – от одного до четырех) [6].

Неспецифичность механизмов защиты у старших дошкольников приводит к разнообразию способов защитного поведения, которые определяются в действиях: «плачу», «смеюсь», «спокойно сижу», «должен извиниться», «затыкаю уши», «быстро ложусь в постель», «старюсь вытерпеть этот скандал», «закрываюсь в комнате», «иду в свою комнату и тихонечко играю».

Следовательно, старшие дошкольники в отличие от средних были способны определить, какое поведение более эффективно в каждой конкретной ситуации и с конкретным человеком. У таких детей вырабатывалась так называемая «социальная хитрость», которая предполагала, что ребенок «подстраивался» под общественное мнение и по мере своих сил корректировал свое поведение. Это приводило к разнообразию их защитного поведения. В дошкольном учреждении данная категория детей воспринималась педагогами как самые активные, умные, способные: «Ваня – наш умница, он все знает, все выполняет», «Света – наша звездочка, она у нас на всех праздниках выступает». С этими детьми педагогам было приятно общаться («Они много знают и помогут во всем»), поэтому им часто прощали то, что не дозволено другим детям. Завышенная самооценка часто выливалась в высокомерие, что приводило к конфликтам с другими детьми.

Противоречия наблюдались и в отношениях с родителями. Но у дошкольников, принимаемых педагогами, была возможность реализовать себя во взаимодействии с ними. Поэтому у них больше сил к сопротивлению внешним и внутренним конфликтам и сохранению собственного Я. То есть непринятие и отрицание родителями ребенка приводило к тому, что дети самостоятельно приспосабливались к выживанию в подобных условиях и уже в дошкольном возрасте находили способы реализации вне семьи. Рассмотрим пример Светы К., которая являлась любимицей воспитателей. Механизм защиты – отрицание, способ защиты – агрессия. Родителей характеризовало разумное отвержение девочки. Они не скрывали свое недовольство ребенком, всем рассказывали, как Света плохо ведет себя дома, в гостях, на улице. Родители ждали появления мальчика, поэтому Света реализовала формы поведения, свойственные мужскому полу. Она предпочитала играть с мальчиками в их игры, дралась, кричала, бегала. Таким образом, повышенная

возбудимость и неустойчивость ребенка в сочетании с противоречивым воспитанием (со стороны педагогов и родителей) и открытым неприятием привели к формированию агрессивно-защитного поведения, как базовой стратегии.

Мы определили также, что в ситуации, когда мать не являлась для ребенка значимым взрослым, интенсивность механизмов защиты у него была больше, чем у других детей. Для компенсации утраченного чувства безопасности у ребенка формировалась привязанность к замещающему взрослому (например, к педагогу – так называемые «прилипчивые дети», бабушке, старшему брату или сестре) или сверстнику, отмечалась чрезмерная любовь к животным. У детей появлялись стереотипные действия с предметами.

В случае несогласованных типов с отвержением ребенка одним из родителей, также отмечается «социальная хитрость», направленная на взаимодействие с родителями: «Когда мама ругает... сразу к папе иду жаловаться» (Саша М.). «Мне папа все разрешает» (Ася К.).

Фрустрирующая ситуация непринятых детей приводит к неэффективным способам защиты, таким как замирание («Я в постель как самолет пикирую и тихонечко лежу» - Аня Т., «Ухожу в комнату и стараюсь вытерпеть этот скандал» - Настя В.), уход («Молчу», «Затыкаю уши», «Закрываюсь в комнате»), игнорирование («Спокойно сижу, будто ничего нет»).

Встречаются случаи защит, неадекватные ситуации («Смеюсь» - Глеб В.). Для девочек характерно также послушание и стремление к миру («Делаю все, что говорят», «Извиняюсь, прошу прощения», «Прошу помириться», «Говорю: «Давайте не будем спорить»»). Такое поведение, чаще всего, приводит к еще большему напряжению. Родители отмечали, что, во время ссоры на них слова ребенка, призывающие прекратить скандал, чаще действовали раздражающе («Еще ты будешь нам указывать, что делать»), и они не могли остановиться, находясь в аффективном состоянии («Когда кричу на него, встречаю его беспомощные глаза, но продолжаю кричать» - мама Кости Щ.). Послушание принималось родителями благосклонно, но внутренние проблемы ребенка только увеличивались.

Таким образом, тип отношения родителей к ребенку повлиял на особенности его защитной стратегии. Так, разумное принятие ребенка одним из родителей или обоими коррелировало с определением у него зрелых защитных механизмов, таких как интеллектуализация, компенсация, реактивное образование и разнообразных способов защитного поведения.

Неразумное принятие со стороны родителей способствовало развитию у ребенка интеллектуализации или регрессии и преобладающих способов защиты – уход и

агрессия.

Отвержение детей родителями приводило к необходимости искать различные способы сохранения собственного Я. В случае разумного отвержения родителями происходило развитие таких механизмов защиты, как реактивное образование, проекция, отрицание, компенсация, и, либо активных, либо пассивных способов защиты. Неразумное отвержение провоцировало формирование у детей защитных вытеснения и компенсации, что проявлялось, чаще всего, в агрессивном способе защиты.

Спектр защитных механизмов у непринятых детей был больше, чем у принятых.

Для родителей с разумным отвержением ребенка были характерны проекция как механизм защиты и агрессия, управление как способы защиты. Также как и родители с неразумно принимающим типом отношения к детям, эти родители придумывали семейные мифы. Но отличались они не центрацией на ребенке как идеале, а более обширным спектром отношений. Например, часто делали упор на отрицательных чертах детей («Он весь в отца», «Говорила мне мама, что лучше родить девочку») или родственников («Это у нас семейное», «Что сделаешь – наследственность»). Подобный семейный миф помогал сложиться определенному образу ребенка и стереотипу отношения с ним, и, обычно, перерастал в социальные установки, используемые родителями в воспитании собственных детей, когда складывалось негативное, позитивное, нейтральное или равнодушное отношение к ним.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Психология развития человек. М.: Изд-во Смысл, 2005. 1136 с.
2. Plutchik R, & Conte H.R. Measuring emotions and their derivatives: Personality traits, ego defenses, and coping styles. In S. Wetzler, & M. Katz (Eds.), Contemporary approaches to psychological assessment. N.Y.: Brunner/Mazel, 1989. P. 239–269.
3. Чумакова Е.В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. псих. н. СПб, 1998. 174 с.
4. Хорни К. «Невротическая личность нашего времени». Перевод с англ. В. В. Старовойтова. М.: Айрис-пресс. 2004 г.
5. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2000. 656 с.
6. Удова О.В. Особенности детско-родительских отношений в ситуации принятия-непринятия и их коррекция. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. псих. н. Иркутск, 2005. 187 с.

THE MANIFESTATION OF PROTECTIVE MECHANISMS IN PRESCHOOL CHILDREN IN CASE OF REJECTION BY PARENTS

© 2014

O. V. Udova, candidate of psychological sciences, associate professor of psychology and pedagogy of preschool education
Irkutsk State University, Irkutsk, (Russia)

Annotation: The study of the characteristics of psychological defense in the relationship parent-child allows you to determine what type of parent relationship provokes the emergence protect the child, it is possible to avoid traumatic for children of preschool age factors in interaction with significant adults and positively influence attitude toward parents, self-attitude and behavior of the child.

Keywords: mechanism of psychological defense, relations in the system “parent-children”, failure, frustrating situation, an adult, unthinking acceptance of reasonable rejection, adequate protection.

УДК 372.8+371.322.6

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУССИОННЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

© 2014

М.Д. Фардзинова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского языка

Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы изучения односоставных предложений русского языка в не-русской аудитории. По мнению автора, работы в современных условиях развития методики преподавания русского языка одним из эффективных приемов развития языкового чутья учащихся национальных школ, их логического мышления, повышения интереса к предмету является организация дискуссий на уроках.

Ключевые слова: обучение, односоставные предложения русского языка, синтаксис языка, дискуссия как метод, развитие речи.

Проблема синтаксической односоставности сложна и дискуссионна. В лингвистической литературе идет поиск основы для разграничения разновидностей односоставных предложений: привлекается внимание к морфологическим средствам выражения главных членов предложений, проводится дифференциация и интеграция глагольных и именных односоставных конструкций.

Условия смены образовательных парадигм диктуют новые требования к организации урока, стимулируют поиски таких методов и форм работы, которые позволяют создать условия для активности ученика в учебном процессе [7]. В этом аспекте проведение уроков русского языка в национальной школе в форме дискуссии может являться одним из эффективных приемов развития не только языкового чутья учащихся, но и способствовать повышению их интереса к предмету.

Введенные в научный обиход учеными-лингвистами классификации односоставных предложений нашли отражение и в вузовских учебниках, большей частью предлагающих разные варианты структурно-семантической классификации, но многие из них (известные нам) далеки от того идеала теоретического представления об односоставном предложении, который мог бы стать прочным научно-методическим фундаментом в изучении односоставного предложения и в вузе, и в школе.

Практическая ценность изучения односоставных предложений несомненна для развития интеллектуальных, мыслительных способностей учащихся, для осмысления ими ресурсов родного языка, совершенствования и обогащения синтаксического строя их речи.

Учитывая то, что перед методикой преподавания русского языка в национальной школе стоит проблема изыскания резервов мотивации, в процессе изучения односоставных предложений сначала предлагались пред-речевые упражнения для формирования умения оперировать усвоенным языковым материалом, затем речевые (ситуативные) упражнения, характеризующиеся мотивацией речевого акта и составленные с учетом специфики спонтанной речевой деятельности.

Из практических методов активизации в речи учащихся односоставных предложений мы использовали следующие: имитативный или метод речевой тренировки (подражание образцу); оперативный (различные действия по изменению аспектных единиц языка, по формированию частно-языковых умений); аналитический (действия аналитического типа без изменений в тексте для закрепления полученных знаний); коммуникативный (речевые действия в форме связных высказываний).

Работа над односоставными конструкциями была направлена на решение двух взаимосвязанных методических задач: привитие учащимся навыков распознавания односоставных предложений в тексте и правильного их анализа; обогащение устной и письменной речи учащихся односоставными предложениями, привитие навыков правильного и уместного их использования в речи.

В методической работе учтены следующие дидактико-методические положения сознательно-практического метода обучения русскому языку, как: выбор в качестве

основной единицы обучения предложения, являющегося основной единицей общения; практическая направленность обучения русскому языку; функциональная группировка и последовательность подачи изучаемого синтаксического материала в зависимости от выражаемых смысловых отношений, ситуаций; преподнесение материала на синтаксической основе в соответствии с условиями их действительного функционирования в речи; учет родного языка; учет функционирования синтаксических конструкций в жизненных ситуациях.

Известно, что «процедурные формы учебного процесса ограничены и однообразны» [1, с. 128]. Мы пересмотрели некоторые привычные принципы построения урока, обратив внимание на развитие речи учащихся-старшеклассников. Если на традиционных уроках коррекция качеств речи и сам речевой аспект этих реакций носит сопутствующий характер, то в предлагаемой системе обучения речевые реакции учащихся происходят в форме связной речи, а действенность коммуникативного метода неоспорима.

В современной дидактике мотивация на разных ступенях обучения перестала быть психологической категорией и становится неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса. К частным лингвистическим проблемам Н.М. Шанский относит «выявление интересных стимулирующих форм и приемов обучения, которые основывались бы на внутренней занимательности русского языка как лингвистического явления и учебного предмета, и установление их сравнительной методической продуктивности» [8, с. 12].

Область задач для развития самостоятельности мышления и соответственно живой речи очень велика. Мы исходили из того, что «учебная задача может быть рассмотрена как форма организации практического речевого опыта учащегося», что необходимо постоянно поддерживать «мотивационный тонус школьника», создавая ситуации, максимально приближенные к реальным условиям общения [6].

При выборе приемов учебной работы и средств воспитания учитывались особенности психики и менталитета учащихся старших классов: стремление к самостоятельности, к «взрослости», независимости в своих поступках, отстаивание права на выбор решений; стремление не столько к признанию со стороны старших, сколько невмешательству в свою жизнь.

Интерес к учебному предмету поддерживает и развивает дискуссия как форма общения по проблеме односоставных предложений на уроках русского языка активизируя мыслительно-речевую деятельность. По справедливому утверждению Л.В. Газаевой «...сама природа такой формы обучения, как дискуссия, определяет ее демократичность, позволяет организовать живое общение, вовлечь всех или большинство участников в обсуждение вопроса, предполагает напряжение мысли, которое возникает в раздумьях и столкновениях различных точек зрения, стимулирует речевую активность и самостоятельность суждений, воспитывает культуру речевого общения» [2, с. 72].

Преимущество дискуссии перед другими формами состоит в том, что она позволяет организовать живое общение, вовлечь всех или большинство участников в обсуждение вопроса, предполагает напряжение мысли, которое возникает в раздумьях, в столкновениях различных точек зрения, стимулирует речевую активность и самостоятельность суждений. «Дискуссия как вид диалогового общения располагает значительными возможностями для реализации в учебном процессе идеи проблемного обучения, которая помогает соединить самостоятельную поисковую деятельность и усвоение готовых выводов науки [2, с. 74].

Несмотря на то, что настоящую дискуссию нельзя запланировать в деталях, прорепетировать (она лишится естественности), определенная подготовка к ней необходима. Предлагаемая методика включает три этапа: предварительная подготовка, проведение дискуссии, подведение итогов. Учащимся были предложены правила спора.

1. Прежде чем сказать, спросите себя, есть ли необходимость вступать в спор. Тщательно продумывайте то, о чем будете говорить.

2. По возможности коротко и ясно изложите свою точку зрения; ваша речь должна быть весома и убедительна.

3. Помните, что лучшим доказательством или способом опровержения являются точные и бесспорные факты. Если доказана ошибочность вашего мнения, имейте мужество признать правоту своего «противника».

4. Доказывая и опровергая, говорите ясно, отчетливо, точно.

5. Помните о культуре общения. Умейте выслушать другого, уяснить его позицию, уважайте мнение товарищей, не повышайте голос, не прерывайте выступающего; не делайте замечаний, касающихся личных качеств участников обсуждения, избегайте поспешных выводов, старайтесь понять точку зрения собеседника и ход его мыслей до конца. Не вступайте в пререкания с ведущим по ходу ведения дискуссии.

Мотивированное использование односоставных предложений в речевых действиях требует специальных упражнений, приближающих учащихся к реальной ситуации. Мы старались подобрать такой материал, который допускает возможность активного оценочного отношения к излагаемым фактам, явлениям, событиям. В качестве основы мы взяли проблему создания семьи, взаимоотношений молодоженов и их родителей, поскольку общение возникает лишь в том случае, когда преподавателю удается, с опорой на определенное содержание, вызвать у обучаемых различное отношение к одним и тем же вещам.

Заранее обдуманный сценарий выглядел так:

Молодые люди предпочитают жить отдельной семьей, потому что в этом случае:

нет необходимости следовать взглядам родителей (по их мнению, устаревшим) на то, как воспитывать детей, проводить свободное время, тратить деньги и т.д.; можно не общаться с родственниками мужа (жены), если нет желания;

- однако:

1) жизненный опыт родителей часто бывает полезным;

2) если живешь с родителями, есть кому присмотреть за ребенком и т.д.;

3) без родителей у молодой семьи может оказаться не так уж много денег, которые она могла бы тратить по своему усмотрению.

Такой текст помог создать ситуацию естественного общения, так как у каждого учащегося свои взгляды. Многие старшнклассники пытались доказать свою правоту, не вникая в доводы своих оппонентов. Однако некоторые из них в ходе дискуссии поменяли свои взгляды. Мы намеренно не подавляли речевую активность тех учащихся, которые придерживались, на наш взгляд,

неправильных взглядов. Поскольку основной задачей было побудить у обучаемых речевую активность, точка зрения преподавателя высказывалась как можно мягче, чтобы не мешать максимально свободной дискуссии.

Итогом этой работы стали сочинения-опровержения или сочинения-доказательства, учащиеся могли написать его в форме письма или заметки в газету.

Большинство учащихся справились с заданием: правильно ответили на основной вопрос сочинения, хотя не все ответы были равноценными по полноте. Для доказательства учащиеся приводили самые различные жизненные факты. Мы преднамеренно не ставили перед учащимися задачу: употребить в своей работе различные типы односоставных предложений.

После проверки сочинений старшеклассники проанализировали свои сочинения с точки зрения употребления в них различных типов односоставных предложений. Учащимся предлагались упражнения, как творческого характера, так и культурно-речевые стилистические задания, например:

- улучшить текст, сделать в нем поправки (наличие или отсутствие поправок не влияло на оценку; текст можно было переписать заново);

- написать письмо близкому человеку, продумать содержание письма, употребив односоставные предложения.

Цель этих упражнений заключалась в привитии учащимся умений и навыков выражать свои мысли посредством синонимических двусоставных и односоставных предложений, и выбирать наиболее уместный вариант в зависимости от ситуации общения. В связи с этим мы сочли необходимым привлечь в качестве дидактического материала текстовый материал, содержащий дискуссионный момент для создания учащимися собственного отклика-резюме. Обращение к таким формам проведения занятий связано с тем, что они пробуждают умственную активность участников, прививают умение вести полемику, обсуждать материал, защищать взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли.

Содержание работы состоит в том, чтобы учащиеся подтвердили конкретными связными высказываниями свое заинтересованное отношение к проблеме. Для этого они строят аргументированный текст. Именно в этом возрасте особое значение приобретает речь как средство организации коллективных действий, самосознания и самовыражения, воздействия на сверстников и взрослых. «Через коммуникативное намерение мы строим диалоговую систему получения знаний. Участники диалога оказывают друг на друга активизирующее влияние, поскольку совершают единый акт речи, совместно создают единый текст [2, с. 74].

Учитывая, что у старших классов обострено самолюбие, растет потребность осознать себя как личность, усиливается стремление к самостоятельности и независимости, для них характерно стремление к «взрослости»; они стремятся не только к признанию со стороны старших (хотя это тоже имеет место), но и их невмешательству в свою жизнь.

Этапы урока-дискуссии

1. Прочитайте диалог (с толкованием незнакомых слов: *хиппи, нонконформизм*).

- В последнее время слишком много говорят о наших проблемах, делают из них трагедию. Только и слышишь: молодые люди – все наркоманы, мораль отсутствует, нет уважения к старшим. У старшего поколения тоже немало проблем, но о них никто не кричит. Почему так происходит?

- Это вам только кажется, что о молодежных проблемах стали много говорить в последнее время, поскольку поток информации, в том числе и на эту тему, увеличился. Но согласитесь, что названные вами факты достаточно серьезные, поэтому их нужно серьезно обсуждать и искать выход из создавшегося положения.

- Я не понимаю, почему сегодняшнее положение

какое-то особенное? Может быть, из-за того, что молодые люди употребляют наркотики или хотят свободной любви? Но в эпоху хиппи все это уже было, и ничего страшного не случилось.

- Да, было. И не только в эпоху хиппи. Но неужели вы не замечаете, как изменилась духовная основа этих атрибутов нонконформизма? Призыв к свободной любви в эпоху хиппи появился постольку, поскольку появилась общая потребность сделать любовь в самом широком смысле этого слова смыслом жизни. Это была любовь не только между мужчиной и женщиной, но и друг к другу вообще, к детям, к животным, к природе. Насилие, нанесение другому человеку морального и физического ущерба считалось недопустимым. А сейчас? Подумайте об этом сами.

- А наркотики? Вы оправдываете наркотики?

- Наркотики нельзя оправдать потому, что они ведут к разрушению личности, к рабской зависимости и в конце концов к смерти. Конечно, вы можете попробовать, но кто даст вам гарантию, что вы не станете их рабом? Вы ведь не хотите быть рабом чего-либо или кого-либо, поскольку рабская зависимость отбирает у человека очень важную вещь – выбор. А без свободы выбора не может быть и свободы вообще? Согласны?

II. Передайте содержание диалога в форме монолога, по возможности используя односоставные предложения. Запишите получившийся текст.

III. Беседа.

Как вы думаете, между кем состоялся этот диалог? Обоснуйте свое мнение. Чья позиция вам ближе? Обоснуйте свое мнение. Как вы относитесь к проблеме наркотиков, которые получили такое значительное распространение в молодежной среде? Почему ваше отношение таково?

Как вы относитесь к принципу полной свободы любви? Опасно ли провозглашение такого принципа? Почему вы так считаете? Какие еще проблемы, связанные с молодым поколением, вы можете назвать?

IV. Представьте, что вам предстоит обсудить тему «Проблемы молодого поколения в начале XXI века» в аудитории. Постарайтесь найти собственные аргументы в защиту своих идей и предложите свой вариант решения этих проблем.

Особое значение имела последующая работа: создание учащимися своего аргументированного текста, содержащего: а) тезис как избранную точку зрения на дискуссионный вопрос; б) аргументы в защиту своей точки зрения; в) окончательный вывод о правомерности своей точки зрения.

При анализе откликов-резюме учитывались самостоятельность осмысления спорного вопроса, нестандартность, своеобразие подхода, проявление широты осведомленности; степень логичности, уровень связности,

точность вывода, его соотнесение с тезисом, в котором заявлена точка зрения.

Широкое использование односоставных предложений разных типов учащимися, свидетельствует не только о безусловном усвоении этих синтаксических конструкций, но и частом употреблении их в речи с целью передачи тонких смысловых оттенков. Они не только различают разновидности этих предложений по строению (способу выражения) грамматической основы, но и выбирают из ряда возможных средств наиболее точное для данного случая.

Большая роль в формировании умений и навыков свободного владения односоставными предложениями отводится ситуативным упражнениям, побуждающим к уместному использованию изучаемых средств языка. Для активизации речевой деятельности в системе обучения привлекались жизненные ситуации, форма дискуссии позволяла использовать требуемые явления языка естественно, уместно и в меру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алхазисвили Л.А. Основы овладения устной иностранной речью: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Газаева Л.В. Проблема изыскания резервов мотивации при изучении синтаксиса русского языка в педагогическом вузе // Начальная школа плюс. До и После. – М.: Баласс. 2006. Вып. №10. – С. 72-76.
3. Газаева Л.В. Проблемно-диалогическое общение на занятиях по русскому языку в педагогическом вузе // Начальная школа плюс. До и После. – М.: Баласс, 2008. Вып. №8. – С. 14-16.
4. Долбик Е.Е. Формирование языковой компетенции учащихся // Актуальные направления методики преподавания русского языка в современной социокультурной ситуации: Сб. науч. тр. – Минск: Изд-во БГУ, 2008. – С. 37-49.
5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 239 с.
7. Писарук Г.В. В чем современность современного урока русского языка? (Размышления методиста-практика) // Русский язык и литература, 2008. – №8. – С. 44-50.
8. Самсонова Е.К., Еналдиева К.О. Подготовка будущих учителей начальных классов в условиях модернизации образования // Вектор науки ТГУ, 2014. №2. – С. 204-207.
9. Шанский Н.М. Методика преподавания русского языка в национальной школе: достижения и проблемы // Русский язык в национальной средней и высшей школе: Сб. науч. трудов. – М., 1984.

FORMATION OF DISCUSSION SKILLS OF STUDENTS IN THE STUDY MONONUCLEAR OFFERS RUSSIAN LANGUAGE

© 2014

M.D. Fardzinova, candidate of pedagogical sciences, a senior lecturer in the theory and methods of teaching Russian
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article considers issues of study monocompound Russian language sentences among non-Russian audience. In the author's opinion in modern conditions of Russian language teaching methods arrangement of discussions at the lesson is one of the most effective ways to develop language intuition among national schools pupils, their logical thought, increase their interest to the subject.

Keywords: training, one-piece offers Russian language, syntax, as a method of debate, speech and language development.

УДК 37.015

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

© 2014

И.М. Хадикова, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ, (Россия)

Аннотация: В контексте обращения к личностно-ориентированному образованию культурологического типа система образования направляет свои усилия на формирование целостной личности, способной интегрироваться в культурно-образовательное пространство, информационные, практические, поведенческие компоненты которого носят инструментальный характер по отношению к социализации и общекультурному становлению личности. Современный выпускник вуза, будущий специалист должен представлять собой личность, обладающую общекультурными качествами, психолого-педагогическими знаниями, необходимыми и полезными любому человеку независимо от выбранной специальности, способному самостоятельно пополнять знания и умения.

Ключевые слова: общекультурные качества, формирование личности, профессиональное становление, психологическая культура студента.

Изменения, происходящие в общественной жизни, выдвигают новые требования к профессиональной подготовке специалиста, к его психологическим и личностным качествам. Одной из важных задач современного профессионального образования является формирование психологической культуры будущих специалистов, которая дает им возможность выдерживать конкуренцию в условиях рыночной экономики, стать независимой, социально ответственной и способной к принятию компетентных решений личностью. Поэтому одним из важных условий профессионального становления личности является формирование психологической культуры студента.

Понятие психологическая культура, как необходимая грань понятия «культура», вошло в научный обиход сравнительно недавно. Причем до сих пор нет единого подхода к определению данного феномена.

Я.Л. Коломинский под психологической культурой понимает совокупность знаний, представлений, психологических деятельностей, которые присущи данному обществу и личности: это и то, как личность склонна воспринимать и осмысливать окружающий мир, и то, как в данном обществе принято концептуализировать личность, какие существуют принципы отношений людей друг к другу [7, с. 17].

Изучение психологической культуры имеет целью выявить психолого-культурные предпосылки, оказывающие влияние на психологическую ориентацию, саморегуляцию, адаптацию, показать, насколько знание психологии способствует развитию личности, как в психологии, так и в интеллектуальном развитии.

Культура органически включена в базовые характеристики личности, поэтому о психологической культуре человека можно говорить в контексте различных сфер жизнедеятельности, с учетом национальных, возрастных и ряда других особенностей. Я.Л. Коломинский выделяет два аспекта психологической культуры личности: 1) общая психологическая культура, которая есть у любого человека; 2) профессионально-психологическая культура, которая определяется спецификой той или иной деятельности [7, 18].

Психологическая культура представляет собой сложное системное явление и является составной частью общей культуры. По мнению В.Н. Дружинина, психологическая культура многослойна. В неё входят: 1) обыденное психологическое знание и психологические практики, существующие в религиозной жизни, общественно-политической, экономической, образовательной деятельности; 2) профессионально психологическая деятельность и практическое знание, имеющие научное обоснование и долю искусства; 3) психологическая наука и образование, образующие сферу психологии [6].

О психологической культуре человека можно говорить в контексте различных сфер жизнедеятельности – социальной, профессиональной, личной и др., с учетом ряда особенностей (национальных, возрастных и т.д.). В

этом ракурсе базисная психологическая культура личности определяется наличием характеристик, параметров, определяющих готовность эффективно решать широкий круг повседневных задач независимо от особенностей узких, специальных видов деятельности, выполнять широкий спектр социальных ролей безотносительно к конкретной профессиональной деятельности. Именно в таком понимании она является предметом нашего изучения.

Психологическая культура включает в себя как образованность (обученность и воспитанность) в области психологии, так и основные параметры развития личности. Причем, психологическая культура личности не может рассматриваться вне контекста той социальной, общественной культуры, в которой человек вырос, живет. Она содержит в себе черты как общечеловеческой, так и национальной, социально выраженной культуры, «конструируя» ее достояние в пространстве и времени. Формирование психологической культуры можно рассматривать, как средство развития личности, в основе которой лежит психологическая грамотность – это «... минимальный необходимый уровень развития психологической культуры».

Ориентация на личность и ее развитие в образовании требует дальнейшего взаимодействия и интеграции психологии и педагогики, а от профессиональных педагогов с необходимостью требует соответствующего уровня психологической образованности и профессиональной педагогической компетенции. Это также актуализирует необходимость внедрения психологической культуры в учебно-воспитательный процесс, в атмосферу любого образовательного учреждения.

Таким образом, в условиях модернизации российского образования работу по психологизации учебно-воспитательного процесса в школе, повышению психологической грамотности, компетентности и культуры всех субъектов системы образования следует считать важнейшей задачей образовательных учреждений и психологических служб.

Овладение психологическими знаниями и умениями определяет психологическую грамотность как составляющую психологической культуры, которая означает владение психологическими знаниями, правилами, представлениями, нормами в сфере общения и поведения. Психологическая грамотность проявляется в эрудиции, осведомленности по вопросам различных явлений психики с точки зрения, как научного знания, так и житейского опыта.

Владение психологической культурой (О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов) является одним из важных источников личностного и профессионального роста студента, который характеризуется: систематичностью пополнения культурных стремлений и навыков в процессе учебно-познавательной деятельности; достаточно высоким уровнем межличностного взаимодействия, как в процессе учебной, так и внеучебной дея-

тельности; творческим подходом к решению различного рода задач; умением объективно оценивать свои поступки и рефлексировать [8, с. 106-109].

Поступая в вуз, студенты уже обладают определенной степенью психологических знаний (М.И. Бекоева, О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов, М.Т. Сикоева), на основе которых происходит дальнейшее формирование психологической культуры [2, с. 22-25]. Однако, само понятие «психологическая культура» многие студенты первокурсники связывают с профессиональными знаниями специалиста-психолога.

В процессе учебной и воспитательной деятельности происходит активное формирование психологической культуры студентов, используя такие формы работы (лучше: «благодаря таким формам работы») как дискуссии, тренинги, научная и учебно-исследовательская работа. Особое внимание уделяется овладению способами (лучше «навыками») рефлексивного мышления, самоанализа; формированию самостоятельной, аргументированной и критической позиции в процессе обсуждения социокультурных проблем; повышению уровня психологической устойчивости в стрессовых ситуациях; умению оценивать свою роль и роль других людей в различных ситуациях и т.п.

Таким образом, можно сказать, что психологическая культура является комплексом специальных потребностей в познании как себя, так и окружающих, формирование которой возможно лишь при условии эффективной образовательной деятельности. Поэтому особое внимание необходимо уделять созданию социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития студентов.

В современном образовательном процессе отмечены тенденции, свидетельствующие о приоритетности и важности вопроса формирования психологической культуры в процессе обучения в вузе. Обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности, природосообразности и индивидуально-личностного развития.

Следует отметить, что психологическая культура является социально-психологическим механизмом эффективной адаптации человека в социуме (В.Н. Дружинин, Я.Л. Коломинский), условие полноценного и успешного взаимодействия личности с окружающими людьми, детерминантой психологического здоровья человека, фактором качества любой человеческой деятельности [6; 7]. Она позволяет студенту целостно учитывать требования внутреннего и внешнего мира, основываясь на собственных знаниях выбирать оптимальную линию поведения в каждой конкретной ситуации, глубоко осознавать себя, свое место в жизни.

В ходе проведенного нами исследования (2013 г) было выявлено, что студенты с низким уровнем психологической культуры отличаются от своих сверстников заниженным уровнем самооценки, низким уровнем коммуникативных навыков, самоконтроля и т.п. Это находит отражение в низкой успеваемости студентов, тогда как с высоким уровнем психологической культуры они проявляют серьезное отношение к учебе, применяют на практике психологические знания и умения, демонстрируют высокий уровень коммуникативных навыков, проявляют активность в самопознании, самосовершенствовании и т.п. Поэтому, для успешной деятельности студента особую роль необходимо отводить формированию его психологической культуры. Чем разнообразнее будет учебная и воспитательная деятельность студента, тем большим кругом научных понятий, нравственных убеждений, профессиональных установок он будет вооружаться.

Анализ результатов проведенного исследования позволил нам доказать, что для успешного решения комплекса задач в развитии психологической культуры бу-

дущих специалистов целесообразно исходить из следующих принципиальных позиций: в целях сопровождения процесса формирования психологической культуры студента необходимо вести специальную работу по адаптации первокурсников к специфике вузовского обучения, учитывать влияние различных внешних и внутренних факторов на данный процесс; психологическая культура будущего специалиста должна основываться на постулатах нравственности, профессиональной педагогической компетентности; в основу формирования психологической культуры студента должны быть положены общие и специальные педагогические способности личности и разноуровневые характеристики психологической готовности к профессиональной деятельности; при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности необходимо обратить внимание на формирование его коммуникативной культуры как основного средства педагогического взаимодействия в образовательном пространстве, а также при организации учебной деятельности студентов отдавать приоритет личностно ориентированным технологиям обучения, предполагающим развитие студента как субъекта деятельности, общения, научного поиска и профессионального самоопределения.

Таким образом, психологическая культура является одним из условий развития личности студента, поскольку повышение психологической культуры способствует развитию индивида как субъекта психической активности, делая его психологически грамотным и компетентным в решении различных вопросов, способного самостоятельно ставить перед собой цели и находить пути их реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, 2012. – №1. – С. 111-116.
2. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.
3. Волков С.Н. К проблеме развития науки и образования на современном этапе: социально-философский аспект // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 163-167.
4. Гогицаева О.У. Методологический аспект исследований ценностных ориентаций личности // Вектор науки ТГУ. 2012. – №2. – С. 83-86.
5. Гогицаева О.У., Этническая идентичность и самоактуализация личности студентов // Вестник ГУУ, 2010 г., №11 – С. 25-28.
6. Дружинин В.Н. Феномен психологической культуры личности в образовательном контексте / В.Н. Дружинин // <http://old.prosv.ru/metod/egorova/1.html>.
7. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. – Мн., 2003.
8. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Психолого-педагогический подход к изучению культурной идентичности личности // Материалы Международной конференции «Человек, субъект, личность в современной психологии», посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013, стр. 106-109.

TERMS OF PSYCHOLOGICAL CULTURE STUDENT PERSONALITY

© 2014

I.M. Hadikova, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology
North Ossetian State University K.L.Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: In the context of access to student-centered learning culture-type education system focuses its efforts on the formation of the whole personality, ability to integrate into the cultural and educational space, information, practical, behavioral components of which are instrumental in relation to the general cultural socialization and personality formation. Modern graduate, future expert should be a person having the general cultural characteristics, psychological and pedagogical knowledge necessary and useful to anyone regardless of the chosen specialty, the ability to independently supplement knowledge and skills.

Keywords: general cultural qualities, personality development, professional development, student psychological culture.

УДК 378.036

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВКУСОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

О.А. Хомяк, преподаватель кафедры начального и дошкольного образования
*Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демянчука,
Ровно (Украина)*

Аннотация: В статье исследуется актуальная педагогическая проблема формирования эстетической культуры молодежи. Осуществлено обоснование технологии воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: эстетические вкусы, студенты педагогических университетов, технология воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов во внеучебной деятельности.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одной из приоритетных задач в условиях реформирования национального образования Украины, является подготовка нового поколения специалистов, способных к профессиональной самореализации в рыночных условиях, повышение их общей продуктивной деятельности. Поэтому особую значимость приобретает проблема создания в процессе обучения будущих учителей таких условий, которые бы способствовали раскрытию творческих способностей, формированию готовности к свободному продуцированию идей и реализации их в конечном продукте деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы по выбранной нами теме свидетельствует, что в научных трудах глубоко освещались различные проблемы высшего педагогического образования (В. Андрущенко, В. Галузинский, Н. Демьяненко, Н. Евтух, Т. Завгородняя, Т. Левченко, В. Луговой, Н. Михальченко, О. Плахотник, Н. Ярмаченко), пути совершенствования учебного процесса в высшей школе (З. Гипперс, В. Загвязинский), формирование у студентов профессиональной готовности к педагогической деятельности (В. Кан-Калик, Н. Кузьмина, Н. Талызина, Г. Тарасенко), психологические аспекты эстетического воспитания студенческой молодежи отражены в работах И. Бега, Л. Виготского, А. Леонтьева, Б. Теплова.

В философской литературе проблемы эстетического воспитания и его роль в развитии личности нашли видное место в трудах Н. Бахтина, Ю. Борева, А. Бурова, А. Зиса, И. Язюна, Г. Квасова, А. Комаровой, О. Лосева, Л. Михайловой, А. Семашка.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что в педагогической науке наиболее разработана проблема эстетического воспитания, вопросы же воспитание эстетических вкусов студенческой молодежи остаются все еще мало изученными. Наблюдается некоторое противоречие между высоким эстетическим потенциалом эстетического воспитания, его способностью к интеграции со всеми видами искусства и ограниченным использованием этого потенциала в воспита-

тельном процессе высшей педагогической школы.

Анализ психологической литературы позволяет определить, что вкус - это не логический акт, а переживания, которое позволяет чувственно различать и оценивать прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое. Эстетический вкус тесно связан со взглядами, интересами и потребностями человека, но не идентичен им, поскольку названные компоненты побуждают к деятельности, а вкус, являясь отражением мировоззренческих позиций, реализуется в процессе восприятия и создания эстетических ценностей.

Формирование целей статьи (постановка задания). Рассмотренные в предыдущих публикациях теоретические положения сущности проблемы эстетического воспитания личности, потенциальных возможностей студенческого возраста позволили разработать технологию воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов во внеучебной деятельности.

Целью разработанной технологии было повышение уровня сформированности эстетических вкусов студентов вузов. Отсюда содержание формирующего эксперимента, который состоял в том, чтобы передать студентам необходимый минимум знаний в области эстетического воспитания, которые бы позволили нам активизировать творческие способности студентов, эффективно формировать их эстетический вкус, помогли освоить социальные и эстетические ценности, заложенные в произведениях искусств, а также подготовить молодежь к выполнению творческой, общественно полезной деятельности.

Поставленная цель выразилась в следующих задачах:

- расширить круг знаний студентов об искусстве, сформировать целостное представление об эстетической культуре;
- развитие эмоционально-чувственной сферы студентов, их эстетического отношения к миру, другим людям, самому себе;
- творческая реализация образного мышления, эстетического суждения и вкуса на практике.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Методологическими ориентирами разработанной технологии воспитания эстетических вкусов студентов

педагогических университетов были ключевые научные подходы и принципы.

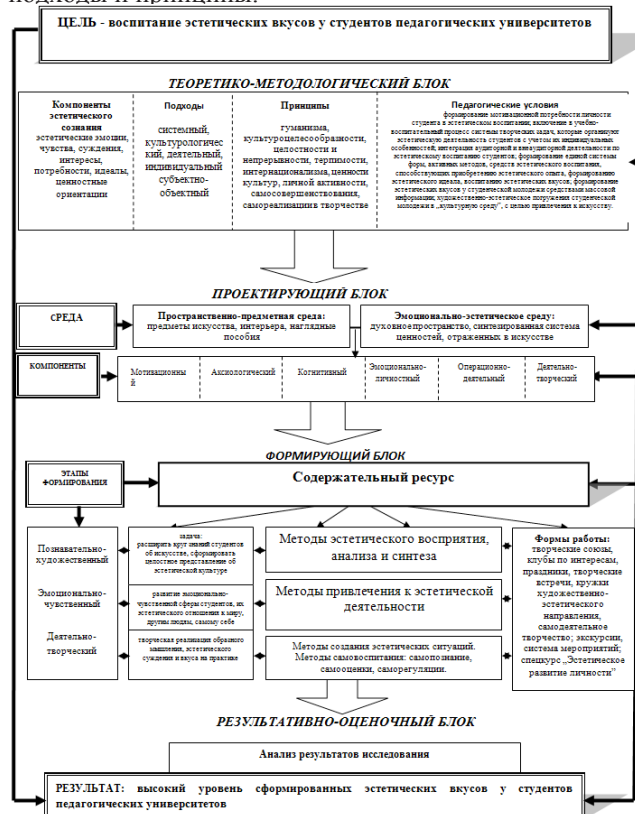


Рисунок 1. Технология воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов во внеучебной деятельности

Исходя из этого, технология воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов базировалась на таких подходах: системном, культурологическом, деятельном, индивидуальном, субъектно-объектном.

Системный подход обеспечивает анализ процессов и явлений педагогической деятельности, эстетического воспитания. В свою очередь, эстетическое воспитание включает приобретение знаний и воспитание вкусов, которые являются взаимосвязанными, взаимообусловленными и развиваются в определенной системе и последовательности.

Системный подход в эстетическом воспитании основывается на органическом единстве компонентов. Постигая высокие вершины творческих шедевров, достигается трансформация и перенос на сознание всего того, что было услышано, прочитано, пересмотрено студентами, что, несомненно, ведет к воспитанию в них эстетических вкусов. Еще одним признаком, который может способствовать формированию эстетических вкусов у студенческой молодежи является системная связь исторического и современного.

В последнее время возрастает значение *культурологического подхода*, который приобретает статус общенаучной методологии. Культурологический подход, благодаря широкой палитре понятия культура и познавательным возможностям культурологии – науки, изучающей культуру как целостность, дает возможность исследовать множество природных, социальных, экологических, экономических, педагогических, информационных и других объектов и явлений как культурологического феномена.

Культурологическое познание и преобразование процессов и явлений обусловлено объективным разделением культуры на материальную и духовную, тесной связью с ней личности и общества. Человек не только

развивается на основе освоения им культуры, но и пополняет ее новыми элементами. В связи с этим усвоение культурных ценностей является развитием самого человека и становлением его как творческой личности.

Деятельный подход рассматриваем как организацию и управление воспитательной деятельностью студентов с позиции их жизнедеятельности (понимание значения учебных и воспитательных задач, личностного опыта в интересах становления субъектности студента, направленности жизненных планов, ценностных ориентаций, интересов) (А. Асмолов) [1].

В контексте деятельного подхода, целью воспитания является совместная деятельность студентов и преподавателей, в реализации вместе выработанных целей и задач эстетического воспитания, где педагог не обеспечивает воспитанников готовыми образцами эстетической и духовной культуры, а создает, производит их вместе с ними. Осуществление совместного поиска художественных норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание эстетического воспитательного процесса, реализуется в контексте деятельного подхода.

Выделение **индивидуального подхода** обусловлено необходимостью знания индивидуальных особенностей каждого студента, в процессе осуществления эстетического воздействия, ведь для того, чтобы влиять на личность, надо ее знать. Индивидуальный подход заключается в умелом воспитании талантов, формировании в них стремления постоянно работать над собой. Реализация указанного подхода должна иметь систематический характер, направляться не только на проведение бесед со студентами по конкретному поводу, но и заранее продуманных профилактических мероприятий.

Индивидуальное воспитательное воздействие осуществляется через непосредственное влияние педагога на личность ученика или через коллектив. Эти способы взаимосвязаны, взаимодополняют друг друга.

В эстетическом воспитании, **субъектно-объектный подход** рассматриваем как квалифицированную аксиологическую деятельность субъекта (преподавателя, воспитателя, художника-специалиста, любителя) и объектов его деятельности (студентов, начинающих художников). Связь субъекта с объектами обладающими эстетическими качествами, способствует проявлению эстетических качеств окружающего мира называют эстетическим отношением. Современные исследователи В. Галузинский и М. Евтух рассматривают субъектно-объектный подход в контексте воспитательного и учебного процесса, „сквозь разделение участников на активнoдействующих субъектов (педагогов, активистов) и объектов (учеников) с тем, чтобы в процессе воспитания последние активизировались и, занимаясь самовоспитанием, стали субъектами влияния на себя” [2].

Воспитание эстетических вкусов студенческой молодежи происходит по следующим принципам: гуманизма, культуuroцелесообразности, целостности и непрерывности, терпимости, интернационализма, ценности культур, личной активности, самосовершенствования, самореализации в творчестве. Раскроем значение каждого из них.

Принцип гуманизма предполагает создание в вузах условий для формирования лучших качеств и развития способностей молодых людей, раскрытие источников их жизненных сил; гуманизацию взаимоотношений между преподавателями и студентами, постановку воспитания в центр учебно-воспитательного процесса, уважение к личности, ее достоинства, понимание ее запросов, интересов, доверие к ней; формирование искреннего, доброжелательного, милосердного человека (Ш. Амонашвили) [3].

В воспитании эстетических вкусов *принцип культуросообразности* предусматривает привлечение молодежи к миру культуры, искусства, является средством общения людей, фактором национального и интернационального единства. Искусство отличается от других

многочисленных видов практической деятельности молодых людей тем, что связано с ощущениями и эмоциями. Так, Л. Выготский определял искусство как „общественную технику ощущений”, „совокупность эстетических знаков, направленных на то, чтобы вызвать у людей эмоции” [4], а также подчеркивал социальную ценность художественных эмоций, вызванных искусством.

Соблюдение *принципа целостности и непрерывности* предусматривает многофакторное взаимодействие отраженных в содержании основных компонентов социального опыта – художественно-эстетических знаний, мировоззренческих представлений, эмоционально-ценностного отношения, художественных умений, творчества, общения.

В воспитании эстетических вкусов неocenим *принцип терпимости*, который является путем духовного и культурного сближения нации, инструментом решения различных проблем. Кроме того, это открытость к межкультурному общению, в основе которого лежит уважение к особенностям другого, то есть, его идентичности. У каждого человека существует собственное восприятие окружающего мира, в том числе другого человека.

Принцип интернационализма предусматривает целенаправленную деятельность, сосредоточенную на формирование у молодежи чувства свободы, равенства, братства ко всем нациям и народам нашей страны, культуры межнационального общения, нетерпимости к проявлениям национальной ограниченности и высокомерия.

Соблюдение *принципа ценности культур* в воспитании эстетических вкусов молодежи является едва ли не самой сложной задачей, поскольку с каждым годом все большую актуальность приобретает проблема развития у молодых людей критического мышления, навыков самостоятельной оценки произведений различной художественной ценности. Все это обусловлено тем, что в современном меняющемся мире ценностей возрастает значение аксиологических параметров художественного образования, ведь молодежь встанет во взрослой жизни перед типом культуры, который сейчас трудно даже представить.

Принцип личной активности в воспитании эстетических вкусов предусматривает: формирование широкого кругозора для различных проблем жизни народа Украины; создание у молодежи положительного представления о будущей профессиональной деятельности; выработка мотивации учебно-познавательной и профессиональной деятельности; формирование всестороннего интереса к конкретной специальности; заинтересованность воспитанников в результатах своего труда и предоставление этих результатов для достижения успеха в своей профессиональной деятельности и коллектива; перевоплощение воспитанников в заинтересованных и активно действующих лиц жизнедеятельности коллектива; определение конкретных целей и задач воспитательного процесса, каждого воспитательного мероприятия; предоставление личностного смысла и конкретного содержания деятельности студентов в вузе; побуждения их к правильной самооценке собственных действий, поступков, воспитание в них привычек самоанализа и самоконтроля и потребности самосовершенствования.

Принцип самосовершенствования предполагает акцентирование основного внимания педагогов на положительных качествах воспитанников, их укреплении и развитии с целью творческого совершенствования. Реализуется этот принцип путем формирования у молодых людей веры в собственные силы и способности, развития активности, инициативы и самостоятельности. Главными приемами и способами здесь есть убеждения и пример, которые исходят из положительной мотивации профессиональной деятельности и достижения успехов в будущем.

Принцип самореализации в творчестве предусматривает создание условий для творческого развития

личности в атмосфере сотрудничества и сотворчества. Принцип требует выявления творческих возможностей воспитанников, создание условий для самореализации и самоутверждения личности в соответствующих видах деятельности, развития творческих способностей.

Все вышеупомянутые принципы применяются одновременно, комплексно. Из всех мы не можем выделить ни главных, ни второстепенных, они все равнозначны. Их реализация позволяет повысить уровень воспитания эстетических вкусов у студентов, привлечь их к интенсивной эстетической жизни, способствует формированию у них эстетических идеалов и творческих способностей.

Эффективность воспитания эстетических вкусов у студенческой молодежи педагогических университетов обеспечивает ряд педагогических условий: формирование мотивационной потребности личности студента в эстетическом воспитании; включение в учебно-воспитательный процесс системы творческих задач, которые организуют эстетическую деятельность студентов с учетом их индивидуальных особенностей; интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности по эстетическому воспитанию студентов; формирование единой системы форм, активных методов, средств эстетического воспитания, способствующих приобретению эстетического опыта, формированию эстетического идеала, воспитанию эстетических вкусов; формирование эстетических вкусов у студенческой молодежи средствами массовой информации; художественно-эстетическое погружения студенческой молодежи в „культурную среду” с целью привлечения к искусству.

Процесс воспитания эстетического вкуса – совокупность методов, направленных на определение уровня эстетического вкуса, способов мотивации и развития [5, с. 260]. Считаем, что для воспитания эстетического вкуса у студентов педагогических университетов целесообразно использовать следующие методы:

– *Метод эстетического восприятия, анализа и синтеза*. Приемами работы данного метода является ознакомление с произведениями искусства (демонстрация), их анализ, повторное восприятие; убеждения; упражнения в практических действиях, направленных на преобразование окружающей среды; проблемные ситуации, которые побуждают к творческим и практическим действиям; побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительного отклика на прекрасное, негативного отношения к безобразному.

– *Метод привлечения к эстетической деятельности*. Под этим методом понимаем процесс привлечения будущих педагогов к занятиям искусством, создание эстетических и художественных образов на дисциплинах художественного цикла и внеаудиторной деятельности. Данный метод способствует выработке у студентов педагогических университетов устойчивых эстетических навыков, формированию и развитию эстетических потребностей, оценок вкусов.

– *Метод создания эстетических ситуаций*. Данный метод заключается в искусственном создании условий и обстоятельств, которые бы способствовали развитию эстетического вкуса у будущих педагогов. Включение студентов педагогических университетов в определенную нестандартную ситуацию требует от них умения действовать при решении проблемно-поисковых задач, использовать ранее полученные знания, принимать решения, выбирать линию поведения.

– *Метод самовоспитания: самопознания, самооценки, саморегуляции*. Выделение данных методов продиктовано требованием времени и особенностями воспитания эстетических вкусов молодежи, которое должно быть нацелено на выработку умений формулировать самостоятельные выводы и суждения, на развитие творческих способностей и стремление к постоянному совершенствованию, поскольку общеизвестно, что самовоспитание является высшей формой воспитания.

В разработанной нами технологии использованы такие формы воспитания эстетических вкусов: эстетическое образование – одна из форм организации работы по формированию эстетических взглядов, получения исторических и теоретических знаний о эстетическом освоении человеком окружающей действительности, эстетического воспитания и самовоспитания; досуг студентов – является важной формой эстетического воспитания и определяется как часть свободного времени, которая остается от учебы, творчества, общественной работы и используется на эстетическое и физическое развитие личности, на отдых; различные мероприятия, проводимые в рамках воспитательной работы в вузе: походы в театр, картинные галереи, встречи с поэтами, писателями и т.д.; факультеты дополнительного образования с многочисленными отделениями (художественная фотография, дизайн интерьера, дизайн одежды и т.д.); культурно-массовая работа (проведение тематических вечеров, КВН, вечера отдыха, участие студентов в художественных коллективах, творческих объединениях и кружках, ансамблях духовой, эстрадной и народной музыки, клубах по интересам); посещение музеев, театров, выставок, кино с последующим обсуждением ценностей искусства.

Для эстетического воспитания студентов можно использовать все средства и формы, если они воспитывают эстетические вкусы студенческой молодежи, обогащают ее эстетическую культуру, развивают интересы, творческую активность, помогают превращению знаний в убеждения.

Воспитание эстетических вкусов студенческой молодежи происходило по следующим компонентам: мотивационный; аксиологический; когнитивный; эмоционально-личностный; операционно-деятельный; деятельно-творческий.

Реализация технологии воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов осуществлялась в три этапа: познавательно-художественный, эмоционально-чувственный, деятельно-творческий.

Целью первого этапа было расширить круг знаний студентов об искусстве, сформировать целостное представление об эстетической культуре. Также на этом этапе было предложено спецкурс „Эстетическое развитие личности”.

Разработанный спецкурс состоял из двух блоков: „Основы эстетического воспитания личности” и „Культурно-массовая работа как важнейшее средство воспитания эстетического вкуса студенческой молодежи”.

В силу своей специфики он предполагал привлечение в образовательно-воспитательный процесс таких видов искусства, как музыка, архитектура, изобразительное искусство, хореография, театр, кинематограф, фотография.

Цель второго этапа реализации технологии воспитания эстетических вкусов студенческой молодежи педагогических университетов – отбор и апробация форм и методов воспитания, обеспечивающих самореализацию

личностью студента своего эстетического потенциала.

Методы работы второго этапа можно условно разделить на три основные группы: методы убеждений (беседа, разъяснение, диспут, индивидуальные консультации с целью непосредственного привлечения к морально-эстетическим ценностям искусства для выработки у студентов высоких ценностных критериев и норм социальной жизни), методы упражнений (использование проблемных и творческих задач, метод наблюдения-размышления, метод сравнений и ассоциаций, создание „эстетической ситуации”, метод индивидуальных открытий), методы оценки и самооценки (коррекционный метод, метод открытого диалога, метод самоконтроля).

Целью третьего этапа была творческая реализация образного мышления, эстетического суждения и вкуса на практике. Внеучебная общественно-воспитательная деятельность органично, структурно, содержательно связана с учебной работой, также является одним из важнейших факторов эстетического воспитания, способствует развитию самодетельного творчества студентов, их самообразования, самовоспитания, ориентации на общечеловеческие ценности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Все вошедшие в технологию направления и формы внеучебной работы имеют огромный воспитательный потенциал, поэтому их необходимо использовать в процессе воспитания эстетического вкуса студентов вузов. Общение с искусством, интересными людьми, коллективное и самодетельное творчество – все это стимулирует эстетические потребности студентов, ориентирует их на активную жизнь, способствует осознанию себя полноценным и ответственным членом семьи, вуза, города, страны, формирует чувство собственного достоинства и социальной полезности. Это происходит благодаря включению особых социально-психологических механизмов личности, обеспечивающих ее успешную социализацию.

Разработанная технология воспитания эстетических вкусов у студентов педагогических университетов позволила реализовать на практике все этапы формирующего эксперимента, апробировать формы работы, педагогические условия и выявить эффективность предложенной технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 151 с.
2. Галузинский В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогического сотрудничества: кн. для учителя / Ш. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
5. Естетичне виховання: Довідник / В. І. Мазепа (керівник авт. колективу), А. В. Азархін, В. С. Горський та ін.; Упоряд. Н. О. Яранцева. – К.: Політвидав України, 1988. – 214 с.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE TECHNOLOGY OF AESTHETIC SENSES EDUCATION IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

© 2014

O. A. Khomiak, Lecturer of the chair «Department of Primary and Preschool Education»
International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, Rivne (Ukraine)

Annotation: The article examines the current pedagogical problem of the future aesthetic culture of youth. Carried justification technology of aesthetic senses education in students of pedagogical universities in extra-curricular activities.

Keywords: aesthetic senses, students of pedagogical universities, technology of aesthetic senses education in students of pedagogical universities in extra-curricular activities.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

© 2014

Ф.Н. Цораева, доцент кафедры начального и дошкольного образования педагогического факультета
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, (Россия)

Аннотация: Формирование нравственно-эстетических ценностей у обучающихся – это деятельность, в которой целостность форм, методов и содержания высшего профессионального образования стимулируют внутреннее личностное развитие студентов – будущих специалистов, стратегическими задачами которого являются развитие способности к восприятию произведений искусства, формирование общепрофессиональной культуры, привития высоких культурных потребностей и интересов, осмысление своего места в межкультурном диалоге, а также развитие высокого общекультурного самосознания. Разрабатываемая новая система высшего образования, призванная совершенствовать все ступени духовно-нравственного становления человека, все уровни ее личностной зрелости и культурно-этического достоинства опирается на эти позиции.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание, творческая деятельность, профессиональное образование, ценности, культурное наследие.

Формирование у студентов нравственно-эстетических ценностей следует рассматривать как конкретное историко-социальное явление, тесно связанное с политическими, экономическими, культурными и национально-региональными особенностями. Данный процесс, прежде всего, динамичный, многофакторный, изменчивый и длительный: в нем взаимодействуют множество различных объективных и субъективных факторов, обуславливающих своим совокупным воздействием сложность воспитательного процесса; конечные его результаты не так явно представлены и не так быстро проявляют себя, как в процессе учебной деятельности. Это определяет содержание, методы и цели нравственно-эстетического воспитания, основные направления формирования личностно-ценностных приоритетов и духовного развития личности.

В понятие «нравственно-эстетические ценности» ученые (Л.В. Вершинина [5], М.Я. Виленский, В.К. Кочисов, Е.В. Матвеева [9], А.А. Реан, В.В. Сластенин, А.М. Столярченко, Б.А. Тахохов и др.) вкладывают различный смысл, что приводит к неопределенности содержания таких педагогических феноменов, как «ценностное отношение», «ценностные ориентации», «мораль», «гуманизм», «гуманистические ценности», «духовные ценности» и другие. Изучая нравственно-эстетическое воспитание как процесс целенаправленного и систематического воздействия на духовное и нравственное развитие личности в целях ее подготовки к общественной, производственной и культурной деятельности, современная педагогическая наука не всегда учитывает тот факт, что профессиональная деятельность может быть независима от духовности, сферы нравственности, этики. Опасность «освобождения» профессиональной деятельности от гуманистических детерминант и фальсификации нравственности, то есть апеллирования к ложным ценностям и идеалам, пишет В.П. Рубаева, возможна в случае сконцентрирования внимания на узкопрофессиональной подготовке [12, с. 101-102]. По мнению Н.А. Буравлевой выход видится в повышении уровня творческой деятельности студентов, в вооружении специалиста методами, позволяющими обращаться к творческим способностям и в деятельности ориентироваться на них. Необходимо организовать такую систему подготовки специалистов, которая бы любое профессиональное образование вписала в контекст творческой деятельности студентов, позволяла бы основные цели и задачи профессиональной деятельности воспринимать как часть творческого продукта [4, с. 30-34].

Специфической особенностью современного подхода к оценке качества учебно-воспитательной деятельности образовательной организации является системное видение целостного процесса нравственно-эстетического воспитания и выделение ряда необходимых факторов, обеспечивающих успешность формирования нравственно-ценностных приоритетов у студентов –

будущих специалистов. Задача гуманизации высшего профессионального образования, то есть приобщения студентов к социально культурному наследию и нравственно-эстетическим ценностям своего и других народов, как полагают некоторые ученые (Н.Б. Багдасарьян [1], Б.Т. Дзусова, Т.Н. Иванова [7], Л.В. Кансузян [1], А.А. Немцов [1], В.П. Рубаева [12], Ф.Н. Цораева [15], Ташлинская Е.Ш. [16] и др.), может решаться и в процессе активного вовлечения студентов в творческую деятельность.

Развивать субъектность студента в учебно-воспитательном процессе, – пишет С.И. Терпелюк, – значит развивать его жизненные позиции, формировать нравственно-эстетические ценности, эмоциональные чувства, ценностные ориентации, личностную активность, мировоззрение, духовный потенциал. Субъект-субъектные взаимоотношения студента и преподавателя предполагают, что образовательный процесс – это их совместная деятельность (для первого – учебно-познавательная, для второго – профессионально-педагогическая) [14, с. 67-70]. Признавая необходимым условием развития нравственно-эстетических ценностей студентов творческое отношение к будущей профессиональной деятельности, А.А. Магометов и Б.А. Тахохов считают, что общая цель достигается посредством ее реализации в системе учебно-воспитательных структур и решением более конкретных задач, среди которых наиболее актуальными являются следующие: формирование способности к саморазвитию своего интеллекта и профессиональных качеств, нахождения нестандартных решений жизненных проблем; быстрое и эффективное приспособление студентов к изменяющимся условиям жизни, умение находить выход из положения в новой социально-идеологической обстановке, формирование потребности в достижениях и в принятии самостоятельных решений; развитие высокой социальной активности во всех сферах жизнедеятельности, стремление к поиску нового и актуального. Преподаватель вуза в этом сотрудничестве так же, как и студент, всегда первооткрыватель, потому что, помогая студенту овладеть всеми необходимыми компонентами и этапами этой деятельности, он отыскивает такие приемы и способы, которые наиболее эффективны для данного конкретного студента в соответствии с его личностными качествами и потребностями [13, с. 76-77].

Формирование творческих способностей студентов было и остается одной из актуальных задач образовательного процесса, и в частности, нравственно-эстетического воспитания. Творческий процесс – это деятельность личности, направленная на сотворение какого-либо нового, оригинального продукта в сфере искусства, идей, производства или организации. Результат творческой деятельности может носить как объективный, так и субъективный характер. Объективная ценность признается за такими конечными продуктами творчества, в которых обнаруживаются неизвестные закономерности

сти окружающей действительности, устанавливаются и объясняются связи между процессами и явлениями, считавшимися не связанными между собою, создаются произведения искусства, не имеющие аналога в истории культуры и искусства. Субъективная ценность продуктов творческой деятельности имеет место тогда, когда этот продукт сам по себе не является новым созданием, но для человека, впервые создавшего его, представляет новое произведение. Таковы по большей мере продукты исследовательской деятельности студентов в различных научных областях.

Усилия многих ученых, изучающих творческий процесс (М.И. Бекоева [2], М.Я. Виленский [6], Л.Г. Дмитриева, Н.Н. Колесникова [8], В.В. Крюкова, Н.С. Петрова [10] и др.), сконцентрированы, главным образом, на такой творческой деятельности, продукты которой имеют объективную ценность, то есть такую, которая оказывает влияние на развитие науки, искусства и культуры в целом. Но при этом следует учитывать важность субъективного студенческого творчества в том плане, что оно является одним из главных показателей роста творческих возможностей человека, получившего данный результат. Творческая деятельность всегда связана с личностным ростом, и именно в этом заключена субъективная ценность продуктов творческой деятельности студентов. Сам процесс студенческого творчества развивается на основе двух подходов. С одной стороны, как указывает Н.С. Петрова, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточно развитие обеих сторон, творческая деятельность студентов может развиваться наиболее успешно и давать студенту то, что мы вправе от него ожидать [10, с. 244-250].

Е.В. Матвеева пишет, что главное условие, которое надо обеспечить в творчестве личности – искренность. Все существующие достоинства без нее теряют значение. Этому условию, естественно, удовлетворяет то творчество, которое возникает у человека самостоятельно, исходя из внутренней потребности, без какой-либо преднамеренной стимуляции» [9, с. 84]. К этим словам следует добавить, что это субъективно, то есть верно с точки зрения человека, работающего над созданием творческого продукта. Объективно педагогу надо создать такую обстановку, в котором проявление студенческого творчества становится необходимым.

В практической деятельности многие преподаватели отдают немало времени поиску таких вопросов, которые бы побуждали, направляли, заставляли задуматься студентов. Для преподавателя необходимо знать, о чем и как спросить, поскольку в вопросе скрыта суть поставленной задачи.

Творческому акту предшествует длительное накопление соответствующего опыта, знаний, навыков, тщательное обдумывание того, что человек хочет воплотить. Накопление знаний и опыта можно охарактеризовать как количественный подход к проблеме, когда возникшую проблему пытаются решить при помощи привычных, стереотипных операций мышления, уже неоднократно использовавшихся ранее. Творческий акт, как отмечают некоторые ученые (М.И. Бекоева, М.Т. Сикоева, Н.И. Родионова), характеризуется переходом количества всевозможных идей и подходов к решению проблемы в их своеобразное новое качество, которое и является решением данной проблемы [3, с. 64-69]. По мнению Н.И. Родионовой, формированию и развитию мышления (логического, эвристического и творческого), творческих умений, а также приобретению опыта творческой деятельности способствуют экспериментальные задания репродуктивного, частично-поискового и исследовательского характера, творческие задания и задачи, содержание которых постепенно усложняется, а также эвристические занятия, на которых происходит теорети-

ческое осмысление химического эксперимента и формирование предметных знаний [11, с. 174-177].

Однако сами по себе профессиональные умения и навыки еще не определяют ценность результатов творческой деятельности. Вся трудность осуществления творческой работы заключается в том, что хотя знания и являются основой такой деятельности, но совершенно разные психические процессы, тем не менее, протекают в момент усвоения уже известного знания и создания новых форм, образов и идей. С одними и теми же примерно уровнями мастерства создаются совершенно разные по своей ценности творческие продукты.

Примерно такой точки зрения придерживаются и психофизиологи, по мнению которых творчество есть образование новых сочетаний из элементов нейронных связей, которые уже ранее были сформированы в коре больших полушарий. Для того чтобы в сознании творческой личности образовались новые ассоциации, необходим процесс диссоциации, то есть момент расщепления сложившихся связей. Диссоциированные связи включаются звеньями в новые системы связей, которые со временем тоже будут расщеплены и диссоциированы. Нередко отсутствие знаний, умений и навыков воспринимается даже профессионалами как отсутствие необходимых способностей. Как бы ни велика была роль фантазии в творческом процессе, одной лишь фантазии недостаточно для создания законченного произведения. Творческий процесс может угаснуть, если систематически не обеспечивать его необходимыми знаниями, умениями и навыками. Никакими способностями невозможно заменить мастерство, которое является главным орудием в создании и исполнении любого творческого продукта.

Как отмечают некоторые ученые (Б.В. Асафьев, Б.А. Канн-Калик, Н.Н. Колесникова, Н.Д. Никандров и др.), суть творческой деятельности заключается не в накоплении знаний и мастерства, хотя это очень важно для творчества, а в умении человека открывать новые идеи, новые пути развития мысли, делать оригинальные выводы [8, с. 104-107]. В художественном творчестве, например, открытие есть создание ярких образов, которые поражают слушателя, зрителя, читателя глубиной проникновения, обобщения и постижения изображаемого. Переход количества в качество в данном случае происходит через понятие «типическое», когда композитор или музыкант, изучив десятки жизненных прототипов, обобщает их в художественно-музыкальном образе [10, с. 244-250].

На творчество большое влияние оказывает способность проявлять яркую фантазию, подходить к проблеме с разных точек зрения, порой взаимоисключающих друг друга. Вполне возможно подвергать сомнению то, что для многих кажется очевидным. Естественно, что подобные черты творческой личности делают ее не очень уживчивой с окружающими людьми, что вызывает к ней недоброжелательное отношение. Творцу приходится иметь много мужества для того, чтобы следовать своему жизненному принципу, отстаивать свои позиции, идти на большой риск, понимая, что его новаторские идеи могут быть не приняты широкой публикой, проявлять исключительное упорство в достижении намеченной цели. Часто это приводит творческого человека к изоляции условий жизни поиски и находки творческого решения проблемы становятся условием существования многих и многих людей. Выход за пределы рутины, появление даже крупницы новизны является творческим актом. Человек часто выступает творцом своей судьбы, творцом своей личности, творцом общественных отношений и трудовых достижений.

В современных условиях становится все очевиднее, что результативность процесса образования в значительной степени зависит от активизации познавательной деятельности и формирования творческих способностей студентов. Полученные в вузе знания и сформирован-

ность самостоятельной творческой деятельности существенно влияют на мотивацию действий студентов, на всю область их ценностных ориентаций и последующую трудовую деятельность. В силу этого занятие студентов научными изысканиями по малоисследованным проблемам значительно мотивирует их деятельность. Системообразующими компонентами нравственно-ценностной сферы личности студента при этом считаем: социокультурные, нравственно-эстетические и профессионально-ориентированные.

Ключевой ценностью-ориентиром нравственного воспитания в условиях перехода на многоуровневую систему высшего профессионального образования является нравственно-смысловое отношение студента к собственному образованию. Формирование такого отношения особенно актуально и возможно именно в период, когда студент начинает осознавать собственное намерение, связанное с выбором профессиональной квалификации – бакалавра, специалиста, магистра. Нравственно-смысловое отношение к собственному образованию, отмечает М.Я.Виленский, есть осмысленная, осознанная позиция студента в связи с процессом и результатом обучения, когда обучающийся понимает и принимает ценность образования не только как основание собственной конкурентоспособности на рынке труда, но и как самоценность, прежде всего, нравственно-эстетическую [6, с. 128]. Для педагогики высшей школы проблема формирования нравственно-смыслового отношения студентов к собственному образованию имеет также первостепенное значение, поскольку она исследует методы и средства включения студентов в сферу будущей профессиональной деятельности, систему социальных и общественно-экономических отношений. Включение студентов – будущих специалистов в систему многообразных общественных отношений с целью ее подготовки к эффективной профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире является первостепенной задачей любой образовательной организации. К критериям проявления творческого и нравственно-смыслового отношения обучающихся к собственному образованию относятся: самоопределение в области целенаправленного осуществления учебно-познавательной деятельности; осознание целей, содержания и мотивов образования, смысла инвестирования сил и времени в процесс высшего профессионального образования и самоизменения в процессе приобретения нравственных ценностей; при этом в качестве одного из значимых мотивов образования выступает стремление стать компетентным, нужным людям именно через сферу учения; способность осознанного выбора тех областей знаний, учебных предметов для усвоения, к которым студент, возможно, имеет большие природные склонности и осознанное стремление их развить; способность выбрать именно ту сферу профессиональной самореализации, где он будет наиболее эффективно использовать свои возможности; готовность совершать над собой волевое усилие в случае затруднений при изучении какой-либо образовательной области или отдельных тем в ней, а также при выполнении социально ориентированных ролей и добротворческих дел; упражнение своей воли для подготовки к значимым жизненным делам; стремление и готовность анализировать процесс и результаты продвижения по самостоятельно выбранному образовательному маршруту; способность к адекватной оценке своих достижений в образовании; ответственность перед самим собой, родителями, ближайшим окружением за результаты процесса обучения, культуротворческой социально-проектной деятельности; самостоятельность в организации учения, саморазвития как проявление ее значимости для достижения успеха в усвоении знаний, приобретении ценностно-смыслового, духовного, нравственно-эстетического опыта; наличие у обучающегося опыта творческой деятельности благодаря участию в личностно-развивающем учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, выступая в качестве высших нравственных императивов, нравственно-ценностные приоритеты побуждают человека к движению по пути самовоспитания и самосовершенствования и отличаются способностью: отражать объективную действительность под императивно-оценочным углом зрения; определенным образом относиться к отражаемым событиям, явлениям, поступкам и связанными с этим переживаниями человека, проявляющимися в различных нравственных чувствах; обосновывать свои моральные позиции (рефлексивность); к целеполаганию, под которым подразумевается свободный выбор субъектом своих действий в морально-эстетическом аспекте на основе сравнительной оценки вариантов возможных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багдасарьян Н.Б., Кансузьян Л.В., Немцов А.А. Инновации в ценностных ориентациях студентов // Социс. 2005. № 4. С. 37-39.
2. Бекоева М.И. Общепедагогическая подготовка студентов как ведущее направление совершенствования системы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №2. С. 22-25.
3. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2013. № 3. С. 64-69.
4. Буравлева Н.А. Роль духовно-нравственного развития личности в современном образовательном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №1. С. 30-34.
5. Вершинина Л.В. Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ). – М.: МПСИ, 2005. – 180 с.
6. Виленский М.Я. Ценностное сознание в структуре профессионально-личностного развития студентов // Педагогическое наследие А.С. Макаренки и современные проблемы социализации, воспитания и развития личности: сб. науч. трудов. – М.: «Наука», 2003. – 364 с.
7. Иванова Т.Н. К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. №4 (9). С. 60-63.
8. Колесникова Н.Н. Развитие творческой активности студентов колледжа в условиях современного образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3 (18). С. 104-107.
9. Матвеева Е.В. Социальная активность, профессиональные, культурные и нравственные ценности студентов вуза. – Улан-Удэ: Восточно-Сибирская гос. академия культуры и искусств 2006. – 108 с.
10. Петрова Н.С. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического института во внеаудиторной деятельности // Антропологические основы современного педагогического образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (17-18 окт. 2007 г., СГПИ). – Ставрополь, 2007. – С. 244-250.
11. Родионова Н.И. Разработка и использование современных методов обучения для развития творческой активности учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3 (18). С. 174-177.
12. Рубаева В.П. Нравственно-ценностный приоритет как педагогическая проблема // Вестник университета (Государственный университет управления). №18. – М. 2009. – С. 101-102.
13. Тахохов Б.А., Магометов А.А. Воспитательная работа в современном вузе: монография / Под ред. З.Б. Цаллаговой. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2008. – 177 с.
14. Терпелюк С.И. Особенности формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 67-70.
15. Цораева Ф.Н. Национально-региональный аспект

в нравственно-эстетическом воспитании детей школьного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 241-243.

16. Ташлинская Е.Ш. Инновационный характер научно-педагогической деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 285-291.

FORMATION OF MORAL AND AESTHETIC VALUES AMONG STUDENTS THROUGH CREATIVE ACTIVITIES

© 2014

F.N. Tsoraeva, candidate of philological sciences, associate professor of methodology of primary and preschool education

North Ossetian State University K.L. Hetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Formation of moral and aesthetic values among students - an activity in which the integrity of the forms, methods and content of higher education stimulate the internal personal development of students - the future experts, the strategic objectives of which is to develop the ability to perceive works of art, the formation of general professional culture, instilling high cultural needs and interests, understanding their place in intercultural dialogue and the development of high common cultural identity. A new higher education system, designed to improve all stages of spiritual and moral formation of man, all levels of its personal maturity, cultural and ethical merits based on these positions.

Keywords: moral and aesthetic education, creative activities, vocational education, values and cultural heritage.

УДК 372.881.1

К ОПЫТУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ИНСТИТУТАХ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ

© 2014

Л. А. Черновол, аспирант

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье рассматривается опыт изучения иностранных языков женскими среднеобразовательными заведениями закрытого типа в Российской империи в XIX в. Автор раскрывает цели обучения, анализирует методы, принципы и формы организации иноязычной подготовки учениц в рассматриваемый период.

Ключевые слова: иностранные языки, обучение, методика, институты благородных девиц, женское образование, исторический опыт.

Современные поиски путей модернизации образовательной системы в Украине актуализуют обращения к историческому опыту в предшествующие периоды развития педагогической науки и практики. Одной из наиболее интересных страниц отечественной педагогической культуры в методологическом плане является развитие женского образования в XIX в., в частности организация учебного процесса в институтах благородных девиц.

Об популяризации педагогических идей дореволюционного периода свидетельствуют сегодняшние попытки разделения образовательного процесса по половому признаку. В научной, а также массовой литературе все чаще появляются заметки о разном восприятии учебных программ девочками и мальчиками. Более того, эти идеи все чаще находят и практическое воплощение. Так, в г. Черкассы (Украина) в 2014 г. начался некий педагогический эксперимент: с целью гармонизации образовательного процесса в одном из городских учебных заведений создали классы «кадетов» и «панночек» в начальной школе. За предварительными планами учеников воссоединят в средней школе. Кроме того, сегодня практикуются и раздельные наборы девочек и мальчиков для занятий во внеурочное время.

В связи с этим, воссоздание целостной картины, выяснение закономерностей развития женского образования – важная и актуальная задача современной теории образования.

Поистине уникальным в истории институтов благородных девиц является опыт организации изучения иностранных языков, который может быть учтен в современных условиях, когда идет поиск новых форм организации учебного процесса.

Поэтому автор статьи ставит своей целью выявить и проанализировать концептуально-методологические основы формирования методов преподавания иностранных языков в институтах благородных девиц в Российской империи в XIX в.

Воспитательно-образовательный процесс в институтах благородных девиц неоднократно становился объектом

историко-педагогических исследований. Отдельные аспекты обозначенной проблемы освещаются в трудах украинских исследовательниц: В. Вирченко [1], В. Добровольской [2], О. Драч [3], Т. Сухенко [4], Л. Черновол [5] и т. д. Но, несмотря на живой интерес ученых к различным граням становления и развития женского образования, вопрос методики преподавания иностранных языков в XIX в. на базе институтов благородных девиц, все же остается малоизученным. Следует подчеркнуть, что в российской исторической науке этому аспекту уделяется гораздо больше внимания (Т. Каленцова [5], А. Камызина [6], Н. Кацалова [7], Л. Никшикова [8]). Тем не менее, автор статьи считает, что уровень освещения вопросов иноязычного образования в институтах благородных девиц, особенно в части методики, а также эффективности преподавания, является недостаточным.

Прежде всего, обозначим, что институты благородных девиц в Российской империи являлись женскими среднеобразовательными заведениями закрытого типа для представительниц привилегированных сословий, входивших в ведомство учреждений императрицы Марии (государственный орган по управлению благотворительностью) [10, 38]. Первые институты благородных девиц были открыты в Санкт-Петербурге (Смольный в 1764 г. и Екатерининский в 1798 г.), затем они появились в Москве (1802 г.), Харькове (1811 г.), Полтаве (1818 г.), Одессе (1828 г.), Киеве (1838 г.) и в некоторых других губернских городах [11, 62]. В начале XX века в Российской империи всего насчитывалось 31 институт благородных девиц, в которых обучалось более 7,5 тысяч воспитанниц [4, 65].

В свою очередь, потребность в изучении иностранных языков была вызвана рядом факторов, среди которых нужно подчеркнуть следующие: стремление повысить образовательный уровень представителей дворянского сословия, а в итоге и культурного уровня населения; повышенное внимание к воспитанию и образованию молодежи, укрепление международных культурных связей [9, 181].

Одним из показателей образованности человека в XVIII – XIX веках было умение устной и письменной коммуникации на европейских языках. Поэтому и система женских учебных заведений названного периода была призвана удовлетворять возросший интерес и необходимость общества в иностранных языках.

Так, уже первые образовательные программы для воспитанниц институтов благородных девиц, разработанные И. И. Бецким, предполагали изучение двух иностранных языков: французского и немецкого. За двенадцать лет обучения девушки должны были освоить основные виды речевой деятельности – чтение, письмо, умение воспринимать иностранную речь на слух [12, 172]. Кроме этого, изучение языков развивало мышление, активизировало познавательную деятельность, а также формировало навыки к самообразованию.

В последующем, программы модифицировались, вносились некоторые коррективы, вписывались новые предметы и наоборот – определенные либо сокращались, либо изымались из учебного процесса. Более того, институты благородных девиц имели своеобразную автономию касательно формирования учебных планов. Так, кроме французского и немецкого языков, в некоторых заведениях преподавали итальянский (объяснялось необходимостью заучивать оперетты), а также латынь и греческий (необходимы для чтения трактатов античных мыслителей) [8].

Особенностью институтов благородных девиц, которые функционировали в Украине, было изучение, наряду с вышеперечисленными, польского языка. К тому же, для многих украинских воспитанниц и русский язык был иностранным. Несмотря на успехи в грамматике и чтении, воспитатели жаловались на неудовлетворительное произношение девушек, поэтому особое внимание они уделяли формированию фонетических навыков [13, 80].

Так, в 1823 г. в Харьковский девичий институт пригласили преподавателя П. И. Сокальского для обучения девушек «правильному чтению и произношению русских слов» [4, 65]. Совет института объяснял это тем, что большая часть воспитанниц к обучению в рассматриваемом учреждении не имела подготовки не только с иностранных языков, но и с русского, а их произношение составляло много хлопот педагогическому коллективу.

Учитывая тот факт, что воспитательницами в институтах благородных девиц в подавляющем большинстве были иностранки (франуженки и немки) и уровень их знания русского был более чем скромным [14], неправильное произношение девушек сводило на нет общение между гувернантками и ученицами. По поводу приема на работу иностранок, то эта тенденция была обусловлена укреплением межкультурной коммуникации граждан Российской империи с представителями западноевропейской культуры. Весьма красноречиво о своих воспитательницах отзывались и сами выпускницы: «Сами крайне невежественные, они настойчиво проповедовали необходимость для молодых девушек усвоить лишь французский язык и хорошие манеры» [15].

Для успешного освоения иностранных языков применялись разнообразные формы обучения. В первую очередь, это диалог между преподавателем (классными дамами и всего персонала институтов) и воспитанницами, который был призван сформировать коммуникативный аспект учащихся. В воспоминаниях выпускниц институтов благородных девиц уделяется немалое внимание этому вопросу: «Кроме уроков нам иначе не позволяли говорить – и между собой, и с классными дамами – как по-французски в дежурство m-lle Бюсси, и по-немецки – в дежурство m-lle Гаген. Благодаря этому приобрели практическое знание языков не только знавшие их до поступления, но и начавшие изучать их в институте. Ко времени выпуска почти все свободно и бегло говорили по-французски и очень порядочно по-немецки. Меньшим успехом немецкий язык обязан тому, что мы

его не любили» [16].

Тем не менее, сами воспитанницы указывали в своих мемуарах и на недостатки обозначенной формы работы, как впрочем и остальных, связанных с изучением иностранных языков: «разговоры с классными дамами и с более высшими начальственными лицами ограничивались каким-нибудь десятком-двумя официальных фраз (в это число входили всевозможные поздравления), которые заучивались воспитанницами в первый же год их вступления в институт. Вследствие этого институтки не могли поддерживать серьезного разговора на французском языке, не могли они и читать на этом языке серьезные книги, – впрочем, и по-русски они не могли ни вести серьезного разговора, ни читать серьезных книг, и русская речь воспитанниц не отличалась ни богатством слов, ни разнообразием выражений» [14].

Все же педагогический коллектив уделял особое внимание чтению оригинальной литературы, которой было впрок в библиотечных фондах институтов благородных девиц – это и книги, и периодические издания. Поощрялись и театральные постановки на иностранных языках (в основном, на французском), которые способствовали автоматизации фонетических навыков девушек [17, 202].

Боле того, в институтах благородных девиц иностранные языки (французский и немецкий) были одновременно и предметом изучения, и языком преподавания других предметов, в частности, русской и всемирной истории, географии, мифологии [18, 83-84].

В институтах для благородных девиц использовались различные методы преподавания иностранных языков: грамматико-переводный, лексико-переводный, текстуально-переводный, натуральный (или прямой), сравнительный. Нужно отметить, что эти методы были характерны для того или иного этапа реформирования образовательной системы, но зачастую могли использоваться одновременно [8].

Организация учебно-воспитательного процесса также имела свои особенности. Так, с понедельника по пятницу ученицы изучали новый материал, а вот суббота служила для повторения и обобщения пройденного за неделю. Также применялось наглядное обучение, фронтальный и индивидуальный опросы в процессе обучения иностранным языкам [19, 63].

В процессе изучения иностранных языков учитывалась и возрастная дифференциация: программа усложнялась в зависимости от возраста воспитанниц. В «первом возрасте» – 6-9 лет – акцент делался на овладении чтением и письмом, во «втором возрасте» – 9-12 лет – добавлялось изучение грамматики, чтение оригинальной литературы, в «третьем возрасте» – 12-15 лет – рекомендовались упражнения на развития умений перевода, в «четвертом возрасте» – 15-18 лет – предполагался анализ и обсуждение оригинальных произведений, написание сочинений, развитие навыков прямого и обратного переводов [20, 136-139].

На занятиях по иностранному языку использовалась ланкастерская система преподавания. Получив за 9 лет обучения хорошую иноязычную подготовку, выпускницы институтов потом сами учили как детей, работая домашними учительницами [2, 23].

Отметим также тот интересный факт, что иностранные языки по праву можно назвать ведущими предметами учебного курса в женских институтах благородных девиц, ведь на их изучение выделялось 42% учебного времени. Кстати, на русский язык и словесность отводилось в три раза меньше времени, чем на иностранные языки [2, 24].

Тем не менее, в институтах благородных девиц отсутствовали четкие указания в плане методики обучения иностранным языкам. Это вызывало значительные трудности в изучении иностранных языков, а также низкую эффективность его усвоения. Выпускницы резюмировали положение с изучением иностранных языков так:

«что же касается французского языка, то хотя изучению его у нас и придавали громадное значение, но так как в нас не выработали серьезного отношения к какому бы то ни было знанию, не научили умению заниматься, не привили нам должной усидчивости и интереса к какому бы то ни было предмету, мы все обучение обращали в пустую формальность» [14].

Таким образом, иностранные языки занимали значительную часть учебного времени в институтах благородных девиц. Анализ историко-педагогической литературы, а также мемуаров выпускниц свидетельствует о наличии проблем в методике изучения иностранных языков, наибольшей с которых было отсутствие сугубого практицизма. Тем не менее, изучение опыта преподавания иностранных языков в истории отечественного образования позволяет расширить и углубить знания на всех уровнях организации, как общепедагогическом, так и методическом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вірченко В. В. Жіночі навчальні заклади у м. Києві (1861–1920 рр.) / В. В. Вірченко, А. П. Коцур. – К. – Чернівці : Книги-XXI, 2007. – 196 с.
2. Добровольська В. А. Навчання в інститутах шляхетних дівчат півдня України другої половини XIX – на початку XX століття / В. А. Добровольська // Історичний архів: зб. наук. пр. – Миколаїв, 2009. – С. 19-26.
3. Драч О. О. Організаційні засади діяльності вищих жіночих курсів у Російській імперії (1872 – 1886 рр.) / О. О. Драч // Вісник Черкаського університету. Серія Історичні науки. – 2011. – Вип. 212. – С. 99-104.
4. Сухенко Т. Жіноча середня освіта в Україні (XIX – початок XX ст.) / Т. Сухенко // Український історичний журнал. – 1998. – № 5. – С. 63-74.
5. Чернопол Л. О. Інститути шляхетних дівчат в Україні першої половини XIX ст.: історія становлення / Л. О. Чернопол // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 290. – С. 127-134.
6. Каленцова Т. В. Развитие профессиональной педагогической подготовки в институтах благородных девиц в первой половине XIX в. / Т. В. Каленцова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 14-16.
7. Кацалова Н. Ф. Из истории женского образования в России. Смольный институт – первое женское учебное заведение / Н. Ф. Кацалова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа, 2011. – С. 44-47.
8. Камызина А. В. Научные основы обучения иностранным языкам в России второй половины XIX века [Электронный ресурс] / А. В. Камызина // Вестник

Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – № 5. – 2008. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-osnovy-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-rossii-vtoroy-pолоviny-xix-veka>.

9. Никшикова Л. Ю. Лингвокультурные аспекты исторического развития методики преподавания иностранных языков в Европе и России / Л. Ю. Никшикова // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 180-192.
10. Афанасьєва З. Б. Забута сторінка світської освіти (Київський інститут шляхетних дівчат) / З. Б. Афанасьєва // Пам'ять століть. – К., 2006. – № 6 (63). – С. 37-45.
11. Игнатович В. В. Женское образование и женские школы в теории и на практике / В. В. Игнатович. – СПб., 1865. – 73 с.
12. Бецкой И. И. Устав воспитания двухсот благородных девиц... / И. И. Бецкой // Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. – М. : Педагогика, 1985. – С. 160-178.
13. Захарченко М. М. История Киевского института благородных девиц: 1838-1888 гг. / М. М. Захарченко. – К. : тип. С.В. Шульженко, 1889. – 163 с.
14. Водовозова Е. На заре жизни. Т. 1. Ч. 2. Главы VII – XIII (Смольный институт. Выход из института) [Электронный ресурс] / Е. Водовозова. – М. : Художественная литература, 1964. – Режим доступа : http://knigi-skachat.ru/read/136245/page-u_4_4.html
15. Соколова А. И. Из воспоминаний смолянки [Электронный ресурс] / А. И. Соколова // Вестник всемирной истории. – 1901. – № 5. – Режим доступа: http://az.lib.ru/s/sokolowa_a_i/text_1901_iz_vospminany_smolyanki.shtml
16. Мартынов Г. Г. Институты благородных девиц в мемуарах воспитанниц [Электронный ресурс] / Г. Г. Мартынов. – М. : Ломоносовъ. – 70 с. – Режим доступа: <http://www.rulit.net/books/instituty-blagorodnyh-devic-v-memuarah-vospitannic-read-344921-13.html>
17. Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / сост., подг. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахаровой, вступ. статья А. Ф. Белоусова. – М. : Новое литературное обозрение, 2003. – 576 с.
18. Жебылев Н. Исторический очерк деятельности Харьковского института благородных девиц: за 100 лет его существования (с 1812-го по 1912 гг.) / Н. Жебылев. – Х. : Печат. дело, 1912. – 147 с.
19. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России (1828–1856) / Е. О. Лихачева. – СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1895. – 272 с.
20. Черепнин Н. П. Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк (1764 – 1915): в 3 т. Т. 3. / Н. П. Черепнин. – СПб. : Государственная типография, 1915. – 758 с.

TO EXPERIENCE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE INSTITUTE FOR NOBLE MAIDENS IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE NINETEENTH CENTURY SUMMARY

© 2014

L. A. Chornovol, post-graduate student
Cherkassy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: The article discusses the experience of learning foreign languages on the base of the female secondary educational institutions closed type in the Russian Empire in the nineteenth century. The author reveals the learning objectives, analyzes the methods, principles and forms of organization of foreign language training students in the period under review.

Keywords: foreign languages, training methodology, institutions noble maidens, women's education, historical experience.

Л.В. Чупрова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»

Э.Р. Муллина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск (Россия)

Аннотация: Статья посвящена проблеме использования технологий дистанционного обучения в системе высшего профессионального образования. Показано, что основным достоинством этой формы обучения является предоставление удаленным пользователям интерфейса, который дает возможность оптимально использовать все функционалы информационно-образовательной среды ДО с максимальным удобством для всех участников образовательного процесса. Приводятся отличия содержания педагогической деятельности преподавателя и учебной деятельности студента, работающих в режиме реализации технологий дистанционного обучения, а также рассматриваются особенности организации учебного процесса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технологии дистанционного обучения, дистанционные курсы, интерактивные мультимедиа курсы, учебный процесс.

Введение. Современные требования, предъявляемые рынком к квалифицированной подготовке специалистов как к основному капиталу общества, довольно высоки. Перед системой образования стоит задача подготовить творчески мыслящего человека, владеющего исследовательскими умениями и навыками, способного ориентироваться в потоке научной информации и современных информационных технологиях, готового к постоянному повышению общей и профессиональной компетентности, к возможной переквалификации и переподготовке. И этого не могут не учитывать все типы учебных заведений, готовящие специалистов для различных отраслей. Поэтому обучение в течение всей жизни становится необходимым и всё более значимым элементом современных образовательных систем [1].

Одним из высокоэффективных направлений совершенствования методологии высшего образования является использование в учебном процессе технологий дистанционного обучения.

Изложение основного материала. Дистанционное обучение (ДО) в России утвердило себя как прогрессивная образовательная технология XXI века, которая наиболее гибко и адекватно отвечает потребностям общества в обеспечении доступного, качественного образования и предоставляет возможность достаточно быстрой профессиональной переориентации, повышения квалификации, саморазвития на любом уровне профессиональной компетенции человека, обучения его без отрыва от основной деятельности и места жительства.

Дистанционное обучение в своем развитии прошло несколько этапов:

- на первом этапе осуществлялась организация формы обучения по схеме «преподаватель - несколько учеников»; при такой форме обучения использовались такие средства связи как: обычная почта, телефон, персональные компьютеры;
- второй этап связан с появлением локальных сетей и усовершенствованием средств связи. В этом случае форма обучения отвечает следующей схеме: «педагог - множество учеников». Этому этапу характерно появление видео- и аудиокассет, обучающих компьютерных программ и т.д.;
- третий этап развития ДО связан с использованием глобальных сетей; использование Интернета в обучении стало альтернативой традиционному образованию и имеет по сравнению с ним ряд преимуществ.

Основным достоинством этой формы обучения является предоставление удаленным пользователям интерфейса, который дает возможность оптимально использовать все функционалы информационно-образовательной среды ДО с максимальным удобством для всех участников образовательного процесса. Модульность, динамичность, адаптивность, непрерывность, креативность, открытость являются основными принципами системы ДО.

Дистанционное обучение базируется на преимущественно самостоятельном получении необходимого объема и требуемого качества знаний и одновременно предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий [2].

Использование технологий ДО позволяет обучающимся приобрести не только новые информационные компетенции, необходимые каждому профессионалу для успешного функционирования в любой деятельности, но и пополнить перечень навыков и компетенций, относящихся к социально значимым, определяющим дальнейшую успешность человека во всех сферах его жизнедеятельности, а также стать активным субъектом образовательного процесса [3]. Наиболее существенными в этом списке являются следующие:

- умение принимать решения, делать осознанный выбор и нести за него ответственность;
- умение самостоятельно планировать деятельность;
- умение эффективно организовывать деятельность, ориентируя ее на конечный результат;
- умение работать в информационном пространстве: отбирать информацию в соответствии с темой, структурировать и использовать адекватно поставленной задаче;
- навык презентации результатов деятельности с использованием различных информационных технологий;
- навык рефлексии, способствующий успешному функционированию субъекта в любой деятельности;
- навык самообразования.

Успешность дистанционного обучения зависит от эффективной организации обучения и качества используемых материалов, а также руководства процессом и мастерства участвующих в нем педагогов. В этих условиях происходят существенные изменения в преподавательской деятельности. В качестве первостепенных можно отметить следующие изменения:

- усложнение деятельности по разработке курсов;
- необходимость специальных навыков и приемов разработки учебных курсов;
- усиление требований к качеству учебных материалов;
- возрастание роли обучаемого в учебном процессе;
- возможность обратной связи преподавателя с каждым обучающимся [4, 5].

В настоящее время, пока, преобладает примитивный подход к созданию курсов дистанционного обучения. Например, предлагаемые дистанционные курсы за редким исключением имеют следующую схему проведения: студенту пересылают материал, он его изучает, выполняет предлагаемые контрольные задания и отправляет их обратно. Дистанционные преподаватели или разработчики дистанционных курсов обычно предлагают для обучения свои учебники или лекции, переведенные в электронную форму без принципиальных структурных,

содержательных и целевых изменений, а вся технология обучения состоит в том, что ученики должны изучить этот материал, воспользовавшись при этом телекоммуникационными сетями. В результате формируется репродуктивная методика дистанционного обучения, имеющая те же негативные последствия, что и соответствующая методика очного обучения.

Наряду с традиционными учебными материалами эффективнее будет осуществляться дистанционное обучение при наличии электронной версии курса. Если курс предназначен действительно для обучения, т.е. для взаимодействия преподавателя и обучаемого, то соответственно и требования к организации такого курса, принципы отбора и организации, структурирования материала определяются особенностями этого взаимодействия. Если курс предназначен для самообразования (а таких курсов на серверах Internet подавляющее большинство), то отбор материала и его структурирование и организация будут существенно иные [6]. При этом необходимо учитывать, с одной стороны, общедидактические принципы создания обучающих курсов, требования, диктуемые психологическими особенностями восприятия информации с экрана и на печатной основе (поскольку любой текст может быть выведен с помощью принтера на бумагу), эргономические требования. А с другой, максимально использовать возможности, которые предоставляют программные средства телекоммуникационной сети и современных информационных технологий.

Увеличение доли самостоятельной работы обучающихся требует создания специфичного учебно-методического обеспечения, а также современных учебно-методических комплексов, позволяющих каждому студенту построить свою траекторию обучения [7]. Обычные учебники сложно использовать при дистанционном обучении, так как они не эффективны для самостоятельного изучения дисциплины. Учебные материалы, представляемые с помощью компьютера, должны иметь иную организацию и структуру. Среди множества электронных форм представления учебных материалов, основанных на компьютерных средствах, наиболее важными являются интерактивные мультимедиа курсы [6].

Мультимедиа курсы рассматриваются как комплексные средства, сочетающие в себе теоретическую, практическую и контролируемую части, позволяющие осуществлять непрерывный дидактический цикл, а также как целостные средства обучения, интегрирующие дидактические, методические, эргономические, психолого-педагогические особенности обучения.

Создание мультимедиа курсов позволяет решить ряд проблем, возникающих при преподавании естественнонаучных дисциплин с применением технологий дистанционного обучения. Так, преподавание естественнонаучных дисциплин невозможно без использования наглядного материала. Средства наглядности являются обязательными элементами в учебном процессе. Дополняя теоретическую информацию и раскрывая ее содержание, они помогают обеспечить углубленное, расширенное понимание и усвоение информации [6].

Реализация технологий ДО в условиях рейтингового оценивания позволяет студентам очной и заочной формы обучения управлять образовательным процессом, корректировать самостоятельное прохождение курсов и модулей [8].

Технологии ДО позволяют студентам, активно участвующим в научно-исследовательской работе [9], дистанционно участвовать в конференциях, конкурсах, выставках, общаться на научных форумах и удаленно обмениваться результатами своей работы.

Вывод. Таким образом, анализ основных педагогических методов современного образования, основанного на компьютерных и телекоммуникационных технологиях и используемых в ДО, показывает, что содержание педагогической деятельности в новой образовательной системе существенно отличается от традиционной.

Во-первых, значительно усложняется деятельность по разработке курсов, поскольку быстро развивается ее технологическая основа. Она требует от преподавателя развития специальных навыков, приемов педагогической работы. Кроме того, современные информационные технологии выдвигают дополнительные требования к качеству разрабатываемых учебных материалов в основном из-за открытости доступа к ним как большого числа обучаемых, так и преподавателей и экспертов, что в сущности усиливает контроль за качеством этих материалов.

Во-вторых, особенность современного педагогического процесса состоит в том, что в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является преподаватель, центр тяжести при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на студента, обучающегося, который активно строит свой учебный процесс, выбирая определенную траекторию в развитой образовательной среде. Важная функция преподавателя - поддерживать обучающегося в его деятельности: способствовать его успешному продвижению в море учебной информации, облегчить решение возникающих проблем, помочь освоить большую и разнообразную информацию.

В-третьих, предоставление учебного материала, предполагающее коммуникацию преподавателя и обучаемых, требует в современном образовании более активных и интенсивных взаимодействий между ними, чем в традиционном классе, где преобладает как бы обобщенная обратная связь учителя со всем классом, а взаимодействие учителя с отдельным учеником довольно слабое. Современные коммуникационные технологии позволяют сделать такое взаимодействие намного более активным, но это требует от преподавателя специальных дополнительных усилий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 41. – С.47 – 49.
2. Дистанционное обучение / Учебное пособие под ред. Е.С. Полат. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
3. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С.228 – 231.
4. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России - 1994, № 3, С. 10-12.
5. Шудегов, В.Е.. Роль дистанционных образовательных технологий в современной системе образования. – М.:2005, – № 4.
6. Полат, Е.С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты. – ИНФО, 1996. – № 3.
7. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 15.11.2014).
8. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: автореферат дис...канд. пед. наук/О.В. Ершова. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. -24 с
9. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167 – 170.
10. Павлов В.Ю., Люсев В.Н. «Технология дистан-

ционного обучения» с точки зрения педагогической науки // Современные информационные технологии. 2010. № 11. С. 111-113.

11. Кулагина Ю.А. Результаты опытно-эксперимен-

тальной работы по подготовке будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 87-93.

TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING IN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

© 2014

L.V. Chuprova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
E. R. Mullina, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Annotation: Article is devoted to a problem of use of technologies of distance learning in system of higher education. It is shown that the main advantage of this form of education is granting to removed users the interface which gives the chance optimum to use all functionalities of the DO information and education environment with the maximum convenience to all participants of educational process. Differences of the content of pedagogical activity of the teacher and the educational activity of the student working in the mode of realization of technologies of distance learning are given and also features of the organization of educational process are considered.

Keywords: distance learning, technologies of distance learning, remote courses, interactive multimedia courses, educational process.

УДК 377.5

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

© 2014

Н.В. Шумакова, преподаватель социально-экономических дисциплин
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Многопрофильный колледж, комплекс «С», Магнитогорск (Россия)

Аннотация: Статья посвящена вопросам развития творческой самостоятельности студентов как профессионально важного качества будущего специалиста. Научно обосновывается актуальность исследуемой проблемы и её значимость. Разработана и описана методика организации творческой самостоятельной работы студентов на современном этапе, которая способствует становлению творческой личности будущего специалиста и повышению качества образования.

Ключевые слова: творчество, творческое развитие личности, рейтинговая система оценки качества образования, самостоятельная работа, творческая самостоятельность.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, ставят перед профессиональным образованием новые цели в вопросах подготовки специалистов. Сегодня успешность личности в профессиональном плане во многом определяется её творческим потенциалом. Поэтому на смену образованию, дававшему высокий уровень общих знаний, должно прийти образование, ориентированное на творческое развитие личности каждого обучающегося [1, 2]. Возникает необходимость в решении проблемы развития творческой самостоятельности студентов колледжа в процессе профессионального обучения и становления. Для решения обозначенной проблемы необходима разработка современной методики организации творческой самостоятельной работы студентов на современном этапе, которая будет способствовать становлению творческой личности будущего специалиста и повышению качества образования.

Целью статьи является обобщение опыта преподавателя колледжа по применению в педагогической деятельности методики организации творческой самостоятельной работы студентов.

Изложение основного материала. В структуре кадрового потенциала различных отраслей экономики выпускники училищ, техникумов и колледжей составляют более 80% занятого населения. Поэтому в настоящее время основной задачей является укрепление положения выпускников средних профессиональных учреждений на рынке труда. В связи с этим необходимо не только вооружить студентов некоторой суммой знаний и умений, но также формировать и развивать у обучающихся потребности самостоятельно приобретать знания [3]. Для решения такой задачи необходимо внедрение в учебный процесс инновационных технологий и методов обучения, развивающих творческую самостоятельность обучающихся [4].

Анализ работ ученых в области творчества [5, 6, 7 и др.] позволил обозначить положения, которые широко используются в педагогике при разработке как теоретических, так и прикладных аспектов творчества обучающихся всех возрастных групп:

- способностями к творчеству обладает каждый обучающийся, поэтому в каждом человеке можно выделить творческую составляющую, которая заключается в его способности творить мир и себя;

- творческие способности поддаются развитию;

- творческие качества, формируемые в процессе овладения содержанием профессионального образования, выступают основанием их дальнейшего развития во всем многообразии социальных сфер деятельности.

Отбор названных положений для нашего исследования имеет принципиальное значение, так как их реализация в образовательном процессе вуза даёт возможность вовлечения всех студентов в творческую деятельность, что особенно важно для юношеского возраста, так как «несомненно, в студенческом возрасте (17-25 лет) имеются наибольшие возможности развития...» [8]. По данным школы Б.Г. Ананьева [9] внутри студенческого возраста динамично меняется структура интеллекта, появляется более развитое чувство индивидуальности, эмоциональная подвижность и в то же время более развитый по сравнению с подростковым возрастом самоконтроль, желание работать самостоятельно. Иной становится мера ответственности. Она повышается и возникает большая соревновательность в интеллектуальной сфере.

Все вышеперечисленные особенности студенческого возраста дают основание считать их одним из положительных факторов для творческого развития будущего специалиста.

Творческая самостоятельность в обучении проявля-

ется в том, что студенты грамотно применяют свои знания и жизненный опыт для установления новых связей и отношений при решении определённых проблем и творческих ситуаций.

Творческая самостоятельная деятельность студентов возможна при проведении исследований, как на аудиторных занятиях, так и внеаудиторных, выполнении творческих и интеллектуальных заданий, создании проектов, участии в деловых играх и познавательных занятиях, подготовке рефератов, сообщений и докладов.

Творческая самостоятельная работа предполагает максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске необходимой информации, участии в научно-исследовательской работе, в конкурсах, олимпиадах, конференциях. Психологические предпосылки развития самостоятельной работы студентов заключаются в их успехах в учёбе, положительном к ней отношении, понимании того, что при правильно организованной самостоятельной работе приобретаются навыки и опыт творческой деятельности.

Для осуществления самостоятельной деятельности обучающимся необходимо владеть определённой группой умений. В педагогической науке не существует единого понимания сущности умения. Анализ научных исследований и педагогической практики обучения свидетельствует, что исследователи раскрывают сущность умения через способности учащихся к какому-либо действию, направленному на творчество (А.Н.Леонтьев, Е.А.Милерян, Л.Ф.Спирин, А.В.Усова и др.); либо результат действия различной степени повторности (И.Я.Лернер, Н.Ф.Талызина и др.); либо владение сложной системой психических и практических действий, как сознательного владения какими-либо приёмами деятельности (Ю.К.Бабанский, Л.Б.Гетельсон и др.). Все остальные определения сущности умения, имеющиеся в психолого-педагогической литературе, в основном перекликаются с вышеназванными. Мы придерживаемся определения, данного К.К.Платоновым [10]: «Умение – совокупность знаний и гибких навыков, обеспечивающая возможность выполнения определённой деятельности или действия в определённых условиях». К.К.Платонов также отмечает, что проходя через ряд этапов развития, умения в конечном счёте, перерастают в мастерство и творчество. С нашей точки зрения это определение глубже и полнее отражает сущность умения при включении учащихся в самостоятельную деятельность, направленную на их творческое саморазвитие.

В контексте нашего исследования организация самостоятельной работы обучающихся является одним из эффективных средств развития творческой активности и позволяет учащимся самостоятельно добывать, знания, перерабатывать, использовать и восстанавливать их, совершенствовать и находить новые приёмы умственного труда и вырабатывать индивидуальный стиль мышления.

Самостоятельная деятельность студентов возможна при проведении исследований, как на аудиторных занятиях, так и внеаудиторных, выполнении творческих и интеллектуальных заданий, создании проектов, участии в деловых играх и познавательных занятиях, подготовке рефератов, сообщений и докладов.

Использование в процессе обучения разнообразных форм учебных занятий (эвристических, проблемных, традиционных) является наиболее эффективным средством активизации учебной деятельности и способствует творческому саморазвитию студентов.

Выделим особо эвристические формы организации учебных занятий, проектируемые нами в учебном процессе.

Занятия – исследования, на которых учащиеся общаются к учебным исследованиям на теоретическом и эмпирическом уровнях. Эти занятия формируют исследовательские проективные умения.

Игра – форма занятия, использующая игровые приёмы и ситуации, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к творческой деятельности в тесной связи с другими видами учебной деятельности.

Конференции – призваны формировать и развивать умения учащихся по самостоятельному приобретению знаний на основе работы с научно-популярной литературой, а также обобщать и систематизировать знания.

Тренинг – гимнастика ума, система упражнений для выработки успешной умственной работоспособности.

При организации творческой самостоятельной работы, нами используются такие методы обучения, как исследовательский, эвристический, метод проектов, а также репродуктивный, так как творчество невозможно без репродукции.

В рамках исследовательского метода обучение ведётся с опорой на непосредственный опыт обучающихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира. Исследовательский метод активно применяется при выполнении аудиторных лабораторных работ. Подготовка к лабораторной работе включает самостоятельный подбор необходимой литературы, составление плана выполнения работы, написание теоретического введения, а, выполнив работу, проведение математической обработки, анализ результатов эксперимента и оформление отчёта о проделанной работе.

Возможно участие студентов в научно-исследовательской работе (НИРС). Научно-исследовательская работа студентов является одной из важнейших форм учебного процесса. Научные лаборатории и кружки, студенческие научные общества и конференции, – всё это позволяет студенту начать полноценную научную работу, найти единомышленников по ней, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований [11].

Самостоятельная работа предполагает максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске необходимой информации, участии в научно-исследовательской работе, в конкурсах, олимпиадах, конференциях. Психологические предпосылки развития самостоятельной работы студентов заключаются в их успехах в учёбе, положительном к ней отношении, понимании того, что при правильно организованной самостоятельной работе приобретаются навыки и опыт творческой деятельности.

В процессе самостоятельной работы студент сам организует свою познавательную деятельность. Активность её протекания полностью зависит от его личностных особенностей, сформированности профессиональной направленности и уровня развития познавательного интереса. Современные требования к качеству подготовки будущего специалиста предполагают достижения каждым студентом высшего уровня познавательной потребности, которая подразумевает потребность в самообразовании. Главной движущей силой развития потребности является деятельность самого студента, его собственная активность.

Ежегодно студенты многопрофильного колледжа участвуют в научно-практической конференции. В рамках конференции работает 10 секций, посвященных литературе и культуре, экономике и управлению, естественным наукам, технологиям, строительству и металлургии, истории и социологии. Внутри каждой секции проводится конкурс исследовательских работ. Участвуя в работе конференции, все участники приобретают опыт публичных выступлений, по-новому смотрят на проблему своего исследования и видят новые горизонты деятельности.

Спецификой учреждений среднего профессионального образования является слабый контингент учащихся с очень низкой мотивацией к учёбе. Для решения этой проблемы необходимо использовать рейтинговую си-

стему оценки качества знаний студентов.

Необходимо отметить, что отличительной особенностью рейтинговой системы оценивания является то, что каждому студенту предоставляется возможность в зависимости от уровня подготовки, целей, способностей выбрать индивидуальную траекторию обучения. Главным звеном рейтинговой системы оценки является постоянный индивидуальный контроль и самоконтроль, подсчет индивидуального рейтинга достигнутых результатов с последующей коррекцией [12, 13].

В рейтинговой системе оценивания чаще всего используют различные виды контроля по видам учебных занятий: экзамен, курсовая работа, дифференцированный зачет по итогам семестра, доклад, реферат, зачет по теме, письменная контрольная работа, выступление на семинаре, компьютерный тест, устный ответ на вопрос. Рейтинговое оценивание учитывает участие студентов в конференциях, конкурсах, выставках и предполагает наибольшее количество баллов за эти виды деятельности, что позволяет студентам планировать свою работу в семестре и выходить на сессию с наилучшими результатами.

Методика организации самостоятельной работы студентов, включая различные виды творческой работы, проектируются в рабочих программах дисциплины в виде план – графика самостоятельной работы, которые входят в учебно-методический комплекс, разрабатываемый каждым преподавателем для своей дисциплины [14].

Вывод. Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что развитие творческой самостоятельности студентов возможно только при комплексном использовании различных педагогических подходов, учитывая индивидуальные особенности студентов и формируя позитивное отношение к обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шумакова Н.В. Профессиональная подготовка студентов колледжа на основе технологий активного обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 171-173.
2. Чупрова Л.В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе /Л.В. Чупрова // Педагогика и современность, 2012. № 1. С. 63-67
3. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Теоретико-методологические основания профессиональной подготовки студентов технического универси-

тета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 153 – 156.

4. Шумакова Н.В. Использование инновационных технологий и методов обучения как условие повышения качества подготовки студентов колледжа // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 9. С. 188-192.

5. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань, 1988. С. 65-70.

6. Guilford J.P. Some theoretical views on creativity. N. Y., 1967. P 410-412.

7. Ушачёв В.П. Творчество в системе образования. – М.: Москва, 1995. – 217 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 703 с.

9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалёва: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.

10. Платонов К.К., Шварц Л. Очерки по психологии для лётчиков. – М.: Воениздат, 1948.

11. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. Т. 14 – № 4-5. – С. 1476-1478

12. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического университета // Вестник Башкирского университета. – 2009. Т. 14 – № 1. – С.324 – 328.

13. Шевцова В.В. Влияние модульно-рейтинговой технологии обучения на качество учебных достижений студентов (на примере спортивно- педагогической дисциплины «Плавание»): Авторефер. дис. ... канд пед наук / В.В. Шевцова. – Тюмень, 2003. – 26 с.

14. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 21.10.2014).

15. Прелова Е.В. Модель формирования и развития учебно-познавательной компетенции при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 147-153.

DEVELOPMENT OF CREATIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS OF COLLEGE AS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF FUTURE EXPERT

© 2014

*N. V. Shumakova, teacher of social and economic disciplines
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Versatile college, Magnitogorsk (Russia)*

Annotation: Article is devoted to questions of development of creative independence of students as professionally important quality of future expert. Scientifically relevance of the studied problem and its importance locates. The technique of the organization of creative independent work of students at the present stage which promotes formation of the creative person of future expert and improvement of quality of education is developed and described.

Keywords: creativity, creative development of the personality, rating system of an assessment of quality of education, independent work, creative samostoyatelneost.

**РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
КОЛЛЕДЖА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

© 2014

*Ю.А. Юркова, преподаватель химии
Магнитогорский педагогический колледж, Магнитогорск (Россия)*

Аннотация: Статья посвящена проблеме внедрения в учебный процесс педагогического колледжа рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов. Обоснована актуальность обозначенной проблемы. Представлена методика применения рейтинговой системы в образовательном процессе колледжа. Показано, что внедрение в образовательный процесс предложенной методики построения рейтинга способствует повышению мотивации обучения, что влияет на качество подготовки обучающихся.

Ключевые слова: рейтинг, рейтинговая система, контроль знаний студентов, качество подготовки, образовательный процесс, мотивация.

Введение. Современный этап развития среднего профессионального образования связан с необходимостью решения проблемы повышения качества подготовки кадров среднего звена. Эта задача ставится как конечный результат среднего профессионального образования.

По мнению большинства учёных, занимающихся проблемами профессионального образования, качество подготовки специалистов непосредственно зависит от степени мотивированности учебного процесса [1,2].

Устойчивая мотивация определяет тактику тех или иных решений человека, обуславливает определение личностно-значимых перспектив, направленность поведения и деятельности человека. Поэтому наличие у студента устойчивой мотивации к приобретению знаний, умений и навыков позволит сформировать в нем устойчивый интерес к такому поиску, в частности, к самостоятельным изысканиям в избранной специальности, и создать твердое убеждение в том, что только целенаправленная, систематическая, в том числе и самостоятельная работа может сделать его подлинным специалистом и обеспечить его профессиональный рост по окончании колледжа повысить учебно-познавательную активность, наиболее полно реализовать интеллектуальный потенциал [3, 4].

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации. Различные виды учебной мотивации в их многообразных взаимоотношениях в значительной мере предопределяют общее и избирательное отношение студентов к отдельным учебным предметам и дисциплинам, в которых в разных формах и мерах представлены содержание и способы будущей профессиональной компетентности [5]. Учебный предмет может оцениваться студентом с точки зрения важности его для профессиональной подготовки, с точки зрения качества преподавания, вызывающего чувство удовлетворенности или неудовлетворенности учебным предметом, и, наконец, с точки зрения собственных возможностей и способностей, определяющих меру трудностей усвоения той или иной учебной дисциплины. На основе названных оценок формируется общее и избирательное отношение студентов к данному учебному предмету.

Во время обучения студент сталкивается с целым рядом обстоятельств, одни из которых побуждают его к учебе, повышают мотивацию, другие – снижают ее, т.е. препятствуют успешной учебе: это проблемы в образовании, накопившиеся в школе, перегрузка и недостаток времени для творческого мышления, недостаточная помощь в самостоятельной работе, плохо сформированные собственные цели, эмоциональная незрелость, низкое качество обучения и другие отрицательные социальные, психические и физические факторы. Рейтинговая система способствует целенаправленному изменению мотивационной структуры личности студентов и переходу от внешних стимулов к внутренним побуждениям [6].

Одним из направлений решения проблемы повышения мотивации обучения мы считаем разработку и ис-

пользование в образовательном процессе учебного заведения рейтинговой системы оценивания, которая пока мало используется в практике среднего профессионального образования, но достаточно широко применяется в высших учебных заведениях [7, 8, 9].

Изложение основного материала. Ю.К. Бабанский, А.Н. Леонтьев и др. определяют мотивацию как процесс, в результате которого определенная деятельность принимает для человека известный личностный смысл, формируется устойчивый интерес к ней и происходит превращение внешне заданных целей его деятельности во внутренние потребности личности.

Для повышения у студентов мотивации к учебе и формированию стимулов к систематической работе, снятия размытости критериев оценки труда обучаемых и эффективности контроля полученных знаний, в 80-х годах прошлого столетия начали внедряться первые рейтинговые системы непрерывного контроля качества знаний студентов.

Рейтинговая система вводится в учебных заведениях с разной целью. Авторы выделяют следующие цели введения рейтинговой системы оценки:

- повышение эффективности и качества обучения, индивидуализация обучения, повышение объективности контроля (А.М. Половко);
- повышение точности оценки, более объективное ранжирование студентов, создание условий для отслеживания динамики своих успехов студентами и своевременная коррекция процесса самообразования (В.Д. Шилов);
- повышение объективности контроля со стороны преподавателя, повышение активности самостоятельной деятельности студентов (Р.Я. Касимов);
- обеспечение объективного конкурсного отбора и перевода студентов на более высокую ступень образования (К.Н. Нищев);
- диверсификация предметного контроля уровня подготовки студентов (Н.Ф. Жвабы);
- управление качеством учебных достижений (В.В. Шевцова) [10, 11].

Все эти цели в конечном итоге направлены на повышение мотивации и качества подготовки студентов.

Достижение главной цели может быть осуществимо посредством практического решения следующих задач, которые конкретизируют цель:

- диагностика исходного уровня подготовки студентов;
- устойчивая мотивация к приобретению знаний, умений и навыков;
- оценка и самооценка учебных достижений;
- повышение учебно-познавательной активности;
- наиболее полная реализация интеллектуального потенциала;
- диагностика результатов учебно-познавательного процесса;
- адекватный уровень притязаний.

Охарактеризуем коротко указанные задачи.

Для реализации цели необходимо первоначально

выяснить исходный уровень подготовки студентов, т.е. провести диагностику. Она помогает выявить в каждой студенческой группе подгруппы студентов в соответствии с уровнем подготовки и с учётом этого строить в дальнейшем процесс обучения.

Повышению исходного уровня подготовки у студента будет способствовать наличие у него устойчивой мотивации к учению. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и проникает во все её основные образования: направленность, характер, эмоции, способности, деятельность, психические процессы.

Рейтинг можно рассматривать как метод упорядочения студентов по занятым местам в зависимости от измеряемых учебных достижений и, одновременно, как научно-обоснованную форму организации не только контроля знаний, но и учебного процесса в целом. Следовательно, рейтинг является как формой, так и методом с высоким организующим и мотивирующим потенциалом, который способствует:

- стимулированию регулярной систематической работы и повышению мотивации к изучению предмета;
- повышению самостоятельности в учебе путем замены усредненных категорий студентов (отличники, хорошисты, троечники) точной оценкой того места, которое конкретный студент занимает среди своих сокурсников; уменьшению роли случайности при оценке знаний;
- осуществлению текущей аттестации студентов;
- обеспечению более высокого уровня планирования учебного процесса.

Отличительной особенностью рейтинговой системы оценивания является то, что каждому студенту предоставляется возможность в зависимости от уровня подготовки, целей, способностей выбрать индивидуальную траекторию обучения.

Приобретение новых знаний по каждой теме предполагает их теоретическую и практическую отработку до успешного применения, как в стандартных ситуациях, так и на уровне переноса. Главным звеном рейтинговой системы оценки является постоянный индивидуальный контроль и самоконтроль, подсчет индивидуального рейтинга достигнутых результатов с последующей коррекцией.

В учебных заведениях существуют различные типы рейтинговых систем [12], свои особенности имеет рейтинговая система, реализуемая в Магнитогорском педагогическом колледже. Суть ее сводится к тому, что каждый преподаватель разбивает учебный курс на модули и разрабатывает свою шкалу оценок качества выполненных заданий в процессе изучения студентом данного модуля. Преподаватель определяет сумму максимальных рейтинговых оценок по всем заданиям своего учебного предмета, которая представляет максимальное значение рейтинговой шкалы обученности студента за один семестр.

Охарактеризуем особенности подготовки студентов к работе в режиме рейтингового оценивания.

В первую очередь преподаватель выбирает основные виды деятельности студентов, подлежащие оцениванию, а затем ранжирует их по степени значимости. Наибольшими баллами оцениваются творческие задания, научно-исследовательская работа студентов, которая требует мобилизации сил, времени, знаний, проявления творческих способностей и креативности [13, 14].

Например, можно различные виды деятельности распределить по рангу следующим образом:

1. Аудиторная контрольная работа.
2. Коллоквиум.
3. Лабораторная работа.
4. Семинар.
5. Зачет.
6. Практическое занятие.
7. Домашнее задание.
8. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС).

9. Написание и защита реферата.

10. Посещение лекций.

Присвоив каждому виду деятельности определенное число баллов, можно использовать эту шкалу для рейтинговой оценки студентов (таб. 1).

Таблица 1 – Варианты ранжирования видов деятельности, подлежащих оцениванию

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
вид варианта деятельности										
Контрольная работа	2	1	3	1	4	1	1	1	2	8
Коллоквиум	3	3	2	2	1	2	3	2	1	7
Практическое занятие	5	2	8	5	6	9	2	6	6	6
НИРС	7	10	9	6	5	10	10	4	5	10
Семинар	6	4	5	4	2	3	5	5	7	4
Зачёт	1	8	1	8	3	7	7	7	3	3
Написание и защита реферата	9	7	7	9	9	4	8	8	9	9
Домашние задания	10	6	6	7	8	6	6	9	8	2
Посещение лекций	8	9	10	10	10	8	9	10	10	1
Лабораторная работа	4	5	4	3	7	5	4	3	4	5

Преподаватель разрабатывает методику и технологию преподавания своего предмета, составляет подробный график учебного процесса, отражая все виды деятельности студента по учебной дисциплине, который входит в комплект выдаваемых каждому студенту организационно-методических и инструктивных материалов.

На основании такого планирования составляются планы-графики работы по дисциплине для студентов, которые выдаются им в начале семестра. В плане-графике распределены часы самостоятельной работы и указаны контрольные мероприятия, баллы и сроки их выполнения. Все контрольные мероприятия должны выполняться в сроки, предусмотренные планом-графиком, при этом преподаватель оценивает индивидуально работу каждого студента соответствующим количеством баллов, зависящим от объема, качества выполненной работы и максимальной оценки данного этапа. При составлении плана-графика учитывается равномерная нагрузка студента самостоятельной работой в течение семестра.

Методика организации самостоятельной работы студентов, включая различные виды творческой работы, проектируются в рабочих программах дисциплины в виде план – графика самостоятельной работы, которые входят в учебно-методический комплекс, разрабатываемый каждым преподавателем для своей дисциплины [15].

Гласность плана-графика учебного процесса имеет следующие преимущества: помогает студенту планировать учебный процесс; является основой контроля деятельности преподавателя со стороны студентов и кафедры, что способствует повышению его ответственности; формирует основания для критической самооценки и пересмотра своей деятельности преподавателями.

При реализации методики рейтинговой оценки качества подготовки студентов использовались следующие методы:

- методы диагностики: анкетирование, тестирование, беседа, анализ успеваемости;
- методы обучения: проблемные, эвристические, исследовательские;
- методы организации самоконтроля: самооценка, самоощущение, самонаказание, самосравнение и др.

Данные методы реализуются на практике в виде следующих приёмов:

- авансированного доверия (позволяет внушить студенту веру в свои силы, укрепить его волю, желание преодолеть трудности, состоит из индивидуальных заданий);
- эмоционально-интеллектуального стимулирования (познавательные-эвристические приёмы, приёмы создания оптимистической перспективы учения студентов);

- элитаризации (создание атмосферы элитарности и состоятельности в интеллектуально-операционной деятельности студентов)

- алгоритмизации (приём обучения технологии образовательного труда);

- рефлексивные приемы (самоанализ, самопознание);

- тренинговые приемы (использование мультимедийных продуктов).

Вывод. Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что применение рейтинговой системы оценивания знаний студентов колледжа способствует повышению мотивации и профессиональной направленности учения, что непосредственно влияет на качество подготовки специалиста среднего звена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация в познавательной деятельности. – Л., 1972. – 263 с.

2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. Ун-та., 1971. 40 с.

3. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf (дата обращения: 19.11.2014)

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.

5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.

6. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: дис. ... канд. пед. наук / Южно-Уральский государственный университет. Челябинск. 2009.

7. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. Т. 14 – № 4-5. – С. 1476-1478.

8. Бука, Э.С., Карпов, Г.П., Нургалеев, В.С.

Психолого-педагогические аспекты реализации рейтинговой системы в оценке качества образования студентов / Э.С. Бука, Г.П. Карпов, В.С. Нургалеев // Рейтинговая система оценки успеваемости студентов: Проблемы и перспективы: Материалы семинара, 17-20 сент.2003г. – Владивосток: ВГУЭС, 2003. – С. 30-33.

9. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Интернет – журнал «Науковедение». 2013. № 4 (17). С.73.

10. Юркова Ю.А. Организация научного общества студентов колледжа // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 280-282.

11. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167 – 170.

12. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Структура теории образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 153-158.

13. Коренев, Ю.М. Опыт создания и применения системы рейтинга в оценке знаний студентов / Ю.М. Коренев, В. А. Сипачев // Журн. Всесоюз. хим. общества им. Менделеева. – 1990. – т. 35, №3. – С. 323 -327.

14. Коробова, Н.Ю. Модульно-рейтинговая система обучения высшей математике в вузе (на примере специальности «Геология и поиски месторождений полезных ископаемых»): Дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Коробова. – Новосибирск, 2000. – 192 с.

15. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 15.10.2014).

RATING SYSTEM OF THE ASSESSMENT OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF COLLEGE AS MEANS OF INCREASE OF MOTIVATION OF TRAINING

© 2014

Yu.A. Yurkova, teacher of chemistry
Magnitogorsk Teacher Training College, Magnitogorsk (Russia)

Annotation: Article is devoted to an introduction problem in educational process of teacher training college of rating system of an assessment of quality of training of students. Relevance of the designated problem is proved. The technique of use of rating system in educational process of college is presented. It is shown that introduction in educational process of the offered technique of creation of a rating promotes increase of motivation of training that influences quality of preparation of the trained.

Keywords: rating, rating system, control of knowledge of students, quality of preparation, educational process, motivation.

НАШИ АВТОРЫ

Абайханова Дарья Евгеньевна, аспирант

Адрес: Северо-Кавказский федеральный университет, 355009, Россия, Ставрополь, улица Пушкина, 1

Тел.: (8422) 39-31-97

E-mail: dashka2389@mail.ru

Андреева Лариса Николаевна, аспирант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления

Адрес: Новгородский Государственный Университет имени Ярослава Мудрого. 173003, Россия, Великий Новгород, ул. Б.Санкт-Петербургская, 41

Тел.: (88162) 62-99-34 (внутр.: 206)

E-mail: larisa.n.andreeva@novsu.ru

Аскерова Егяна Бахыш кызы, диссертант кафедры психологии

Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ1000, Азербайджанская Республика, г. Баку, ул. У.Гаджибекова, 34

Тел.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Бахарев Николай Петрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Сервис технических и технологических систем».

Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Россия, г. Тольятти, ул. Гагарина, 4.

Тел.: (8482) 26-35-38

E-mail: N.Baharev@mail.ru

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46

Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Болтунова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры «Право, педагогика и психология»

Адрес: Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия им. П.А. Столыпина, 432017, Россия, Ульяновск, бульвар Новый Венец, дом 1

Тел.: 8(8422) 55-95-83

E-mail: svetb.73@mail.ru

Бубякина Евгения Васильевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания

Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 678013, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск.

ул. Белинского, 58

Тел.: 8(4112)-32-05-14

E-mail: turantaeva78@mail.ru

Володева Александра Александровна, аспирант кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46

Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Вьюнова Надежда Алексеевна, студент

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11

Тел.: 8-937-448-90-80

E-mail: nadik.pnz@mail.ru

Гаврилова Мария Ивановна, старший преподаватель

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 67-44-48

E-mail: masi.ru@mail.ru

Газзаева Альбина Резиковна, учитель начальных классов

Адрес: Государственное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия «Диалог»», 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.

Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Глухова Людмила Владимировна, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры «Менеджмент организации»

Адрес: Волжский университет имени В. Н.Татищева, 445667, г. Тольятти, ул. Ленинградская, 16

Тел.: +7 (8482)40-15-92

E-mail: prof.glv@yandex.ru

Гогицаева Ольга Урусбековна, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46

Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Губаева Нина Геннадиевна, аспирант кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46

Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Гуськова Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11

Тел.: (8412) 20-86-34

E-mail: tvgl20@penzgtu.ru

Джагаева Татьяна Ерастовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и астрономии

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46

Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Джусоева Клавдия Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики начального и дошкольного обучения педагогического факультета

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46

Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Дианова Юлия Александровна, ассистент кафедры «Педагогика и психология»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440015, г. Пенза, проезд Байдукова/улица Гагарина, д. 1а/11
Тел.: (8412) 49-54-41
E-mail: dianova87@bk.ru

Драгунова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Мировая экономика».

Адрес: Санкт Петербургский институт «Внешнеэкономических связей, экономики и права», Тольяттинский филиал (Россия), 445000; Россия, Тольятти, ул. Индустриальная, 9.
Тел.: (8482) 26-85-27
E-mail: lenadral703@gmail.com

Ершова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»

Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: ovyr_58@mail.ru

Ефремкина Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11
Тел.: 8(8412) 49-54-41
E-mail: eamdom@yandex.ru

Жуйкова Наталья Андреевна, соискатель межфакультетской кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: yasy_z@mail.ru

Землянский Валентин Валентинович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11
Тел.: 8 (8412) 49-54-41
E-mail: zvv-penza@mail.ru

Кананчук Лидия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6
Тел.: (3952) 24-04-81; 8 914 917 55 81
E-mail: kananchuk@mail.ru

Карих (Канащенко) Виктория Вячеславовна, 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: venera_can@mail.ru

Карманчиков Александр Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общепрофессиональных дисциплин

Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 8А
Тел.: (3412) 66-57-22
E-mail: karmai@bk.ru

Квач Татьяна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Сервис технических и технологических систем»

Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Россия, Тольятти, ул. Гагарина, 4
Тел.: (8482) 26-40-66
E-mail: kvach.t@rambler.ru

Керимова Вафа Мансур гызы, докторант кафедры общей психологии

Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ1000, Азербайджанская Республика, г. Баку, ул. У.Гаджибекова, 34
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Кирченко Антон Павлович, преподаватель химии

Адрес: Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Многопрофильный лицей», 455044, Россия, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 72
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: apk_888@mail.ru

Ковалевская Татьяна Николаевна, аспирант

Адрес: Витебский государственный университет имени П.М.Машерова, 210038, Республика Беларусь, Витебск, Московский пр-т, 33.
Тел.: (+37529) 713-45-19
E-mail: tena_vit@rambler.ru

Козлова Мария Владимировна, студент

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11
Тел.: 8-927-648-30-87
E-mail: mery02mery02@mail.ru

Корчагина Мария Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11
Тел.: (8412) 25-40-52
E-mail: Korchagina.MV@yandex.ru

Костакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: 89276160095
E-mail: ikostakova@bk.ru

Кочиева Элина Романовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр и медико-биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Кочисов Валерий Константинович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии педагогического факультета.
Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevarina@mail.ru

Красовская Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования
Адрес: Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, 33000 Украина, Ровно, ул. академика Степана Демьянчука, 4
Тел.: (067) 254-03-54

Крюкова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Право, педагогика и психология»
Адрес: Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия им. П.А. Столыпина, 432017, Россия, Ульяновск, бульвар Новый Венец, дом 1
Тел.: 8(8422) 55-95-83
E-mail: busuu@rambler.ru

Кулагина Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11
Тел.: 8(8412) 49-54-41
E-mail: kulagina_yu.a@mail.ru

Курилова Анастасия Александровна, доктор экономических наук, профессор кафедры «Финансы и кредит»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: 89171223879
E-mail: aakurilova@yandex.ru

Кучер Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика начального и дошкольного образования»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000 Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина 86
Тел.: (87152) 49-33-42
E-mail: tatyana.kucher.1950@mail.ru

Лизунов Павел Владимирович, аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454084, г. Челябинск, ул. пр. Ленина, 69
Тел.: 8(919)3308922
E-mail: lizunov_pavel@mail.ru

Ликсина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11
Тел.: (8412) 64-27-83
E-mail: lev330@yandex.ru

Мамедова Хаяла Ариф кызы, докторант кафедры педагогики
Адрес: Азербайджанский институт учителей, AZ 1141, Азербайджанская Республика, г. Баку, улица Коруглу Касымова, 874
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Минин Михаил Григорьевич, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой инженерной педагогики Института развития стратегического партнерства и компетенций
Адрес: Томский политехнический университет, 634050, г. Томск, проспект Ленина, дом 30
Тел.: (3822) 563302
E-mail: minin@tpu.ru

Михайлова Ирина Владимировна, ассистент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: mihailovaiv@mail.ru

Мишурина Ольга Алексеевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: olegro74@mail.ru

Мкртычева Наталья Мартыновна, доцент кафедры физики и астрономии
Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevarina@mail.ru

Мокиевская Надежда Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11
Тел.: 8-906-399-99-77
E-mail: nadmoki@yandex.ru

Моллаева Кенуль Рашид кызы, докторант
Адрес: Институт проблем образования, AZ-1008, Азербайджан, г. Баку, проспект Хатаи, 49
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Муриева Мэри Валириановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка факультета иностранных языков
Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevarina@mail.ru

Никитина Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое моделирование»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16В.
Тел.: (8482) 53-91-17
E-mail: pavlova@tltu.ru

Овчинникова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»
Адрес: Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения России, 153012, Россия, Иваново, ГСП ул. Шереметьевский проспект д.8
Тел.: (4932) 30-02-28, (4932) 32-91-50
E-mail: -ovchinnikova.iv@mail.ru

Одарич Ирина Николаевна, аспирант

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: 89272168246
E-mail: odarich28@gmail.com

Павлова Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое моделирование».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16В.
Тел.: (8482) 53-91-17
E-mail: pavlova@tltsu.ru

Пекина Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Живопись»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-93-25
E-mail: pekinna@yandex.ru

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Спортивные единоборства»

Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 678013, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск.
ул. Белинского, 58
Тел.: 8(4112)-32-05-14
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

Плахина Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440015, г. Пенза, проезд Байдукова/улица Гагарина, д. 1а/11
Тел.: (8412) 49-54-41
E-mail: plahina_79@mail.ru

Плетинцев Владимир Владимирович, ассистент кафедры «Педагогика и психология»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11
Тел.: 8 (8412) 49-54-41
E-mail: pl_vov@mail.ru

Проскура Оксана Васильевна, аспирант

Адрес: Томский политехнический университет, 634050, г. Томск, проспект Ленина, дом 30
Тел.: (3822) 563819
E-mail: pro@tpu.ru

Пустовалова Виктория Геннадьевна, магистр педагогики, старший преподаватель

кафедры «Теория и методика начального и дошкольного образования»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина 86
Тел.: (87152) 49-33-42
E-mail: vikatrekin@mail.ru

Пчелинцева Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Психологии и педагогики», докторант Мурманского государственного университета

Адрес: Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения России, 153012, Россия, Иваново, ГСП ул. Шереметьевский проспект д.8
Тел.: (4932) 30-02-28, (4932) 32-91-50
E-mail: Ksenn1@yandex.ru

Родионова Наталья Ильинична, преподаватель химии

Адрес: Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», 455000, Россия, Магнитогорск, ул. Ленинградская, д.10-А
Тел.: (83519) 22-97-24
E-mail: nir_54@mail.ru

Сарыева Севиндж, докторант отдела социологии и социальной психологии Института Философии, Социологии и Права

Адрес: Национальная Академия Наук Азербайджана, AZ 1141, Азербайджанская Республика, Баку, улица Ф. Агаева, 9
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Секинаева Белла Шабажевна, старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии факультета математики и информационных технологий

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Вагутина, 46.
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Слесарев Юрий Васильевич, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой «История и право»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, пр-д Байдукова / ул. Гагарина, 1а / 11
Тел.: (8412) 49-99-78
E-mail: lomovchik@gmail.com

Сыротюк Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-95-93
E-mail: sirotyk_sd@mail.ru

Тарабрин Олег Аркадьевич, доктор педагогических наук, профессор, проректор по корпоративному развитию, Международный институт рынка

Адрес: Международный институт рынка, 445039, г. Тольятти, бульвар Гая, д. 3
Тел.: 89171223879
E-mail: aakurilova@yandex.ru

Тахмазова Афаг Сархаддин кызы, докторант очного обучения

Адрес: Азербайджанский институт учителей, AZ 1141, Азербайджанская Республика, г. Баку, улица Коруглу Касымова, 874
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Третьякова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Городское строительство и хозяйство»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, 14, Тел. (8482) 28-01-25, 53-92-86
E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

Тройникова Анастасия Александровна, студент

Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 8А
Тел.: (3412) 66-57-22
E-mail: vip.troynikova@mail.ru

Туаева Лариса Ахсарбековна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и осетинской филологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Удова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Адрес: Иркутский государственный университет, 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1
Тел. (8495) 24-04-81
E-mail: udovao@yandex.ru

Фардзинова Мадина Дзибусовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского языка

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Хадикова Инесса Муратовна, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Хомяк Ольга Анатольевна, преподаватель кафедры начального и дошкольного образования

Адрес: Международный экономико-гуманитарный университет имени акад. С. Демянчука, 33000 Украина, Ровно, ул. С. Демянчука, 4
Тел.: (097) 796-77-55
E-mail: olya.homyak@gmail.com

Цораева Фатима Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального и дошкольного обучения педагогического факультета

Адрес: Северо-осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Черновол Людмила Александровна, аспирант

Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, ул. Остафия Дашковича, 24, корпус № 4.
Тел.: 0934368008
E-mail: ljudunchik@ukr.net

Чупрова Лариса Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»

Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: lvch67@mail.ru

Шумакова Наталья Викторовна, преподаватель социально-экономических дисциплин

Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 34
Тел.: (83519) 29-84-76
E-mail: nvsh_74@mail.ru

Юркова Юлия Александровна, преподаватель химии

Адрес: Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», 455025, Россия, Магнитогорск, ул. Правды, д.79
Тел.: (83519) 21-05-40
E-mail: 405301_79@mail.ru

OUR AUTHORS

Abayhanova Darya Evgenевна, post-graduate student

Address: North Caucasian Federal University, 355009, Russia, Stavropol, Pushkin st., 1
Tel.: 8(988) 612-49-39
E-mail: dashka2389@mail.ru

Andreeva Larisa Nikolaevna, postgraduate student of vocational teacher education and social control

Address: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise. 173003, Russia, Veliky Novgorod, Sankt-Peterburgskaja st., 41.
Tel.: (88162) 62-99-34 (ext.: 206)
E-mail: larisa.n.andreeva@novsu.ru

Askerova Yegana Bakhysh kyzy, the Department of Psychology

Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, Uzeyir Hajibeyov st., 34
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Baharev Nickolay Petrovich, doctor of pedagogical science, professor of «Service technical and technological systems».

Address: Volga Region State University of Service, 445677, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4.
Tel.: (8482) 26-35-38
E-mail: N.Baharev@mail.ru

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Boltunova Svetlana Vladimirovna, lecturer of the chair of «Law, Pedagogy and Psychology»

Address: Ulyanovsk State Agricultural Academy named after P.A. Stolypin, 432017, Russia, Ulyanovsk, st. Noviy Venec, 1
Tel.: 8(8422) 55-95-83
E-mail: svetb.73@mail.ru

Bubyakina Evgeniya Vasilevna, Senior Lecturer

Address: North-Eastern Federal University M.K. Ammosov, Russia, Yakutsk, st. Belinskij, 58
Tel.: 8(4112)-32-05-14
E-mail: turantaeva78@mail.ru

Chornovol Lyudmila Alexandrovna, post-graduate student

Address: Cherkassy National University named after Bohdan Khmelnytsky, 18031, Ukraine, Cherkassy, st. Ostaf Dashkovicha, 24, building number 4.
Tel.: 0934368008
E-mail: ljunchik@ukr.net

Chuprova Larisa Vasilyevna, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry »

Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
Tel.: (83519) 29-85-33
E-mail: lvch67@mail.ru

Dianova Yulia Aleksandrovna, assistant of the chair «Pedagogics and psychology

Address: Penza State Technological University, 440015, Russia, Penza, travel Baydukov/st. Gagarin, 1a/11
Tel.: (8412) 49-54-41
E-mail: dianova87@bk.ru

Dragunova Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical science, associate professor, professor of the department «Global economy».

Address: St. Petersburg institute "Foreign Economic Relations, Economics and Law", Togliatti Branch (Russia), 445000; Russia, Togliatti, st. Industrial, 9.
Tel.: (8482) 26-85-27
E-mail: lenadra1703@gmail.com

Dzhagaeva Tatiana Erastovna, doctor of pedagogical sciences, professor of physics and astronomy

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Dzhusoeva Klavdia Grigorevna, candidate of philological sciences, associate professor of methodology of primary and preschool education

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Fardzinova Madina Dzibusovna, candidate of pedagogical sciences, a senior lecturer in the theory and methods of teaching Russian

Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gavrilova Maria Ivanovna, senior lecturer

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
Tel.: (8482) 67-44-48
E-mail: masi.ru@mail.ru

Gazzaeva Albina Rezikoevna, primary school teacher

Address: State budget educational institution of «Gymnasium Dialogue» 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gluhova Lyudmila Vladimirovna, doctor of economic sciences, professor, professor of «Organization Management»

Address: Volzhsky University after V.N. Tatisev, 445667, Togliatti, st. Leningrad, 16
Tel.: +7 (8482) 40-15-92
E-mail: prof.glv@yandex.ru

Gogitsaeva Olga Urusbekovna, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gubaeva Nina Gennadiyevna, graduate student of the department of pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Guskova Tatyana Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy and Psychology»

Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, other Baydukov/Gagarin street, 1a/11
Tel. (8412) 20-86-34
E-mail: tvgl20@penzgtu.ru

Hadikova Inessa Muratovna, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Kananchuk Lydia Aleksandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education

Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, N. Naberejnyy, 6
Tel.: (3952) 24-04-81; 8 914 917 55 81
E-mail: kananchuk@mail.ru

Karikh (Kanashchenkova) Victoria Vyacheslavovna, candidate of psychological science, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics

Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N. Naberejnyy, 6
Tel.: (3952) 24-04-81
E-mail: venera_can@mail.ru

Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Engineering Disciplines»,

Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1, bldg. 6, 8A
Tel.: (3412) 66-57-22
E-mail: karmai@bk.ru

Kerimova Vafa Mansour gyzy, doctoral student in the general psychology

Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, Uzeyir Hajibeyov st., 34
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Khomiak Olga Anatolyevna, Lecturer of the chair «Department of Primary and Preschool Education»

Address: International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, 33000, Ukraine, Rivne, acad. S.Dem'ianchuk street, 4
Tel.: (097) 796-77-55
E-mail: olya.homyak@gmail.com

Kirchenko Anton Pavlovich, teacher of chemistry

Address: Magnitogorsk educational institution "Versatile Lyceum",
455044, Russia, r. Magnitogorsk, Lenin Avenue, 72
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: apk_888@mail.ru

Kochieva Elina Romanovna, candidate of biological sciences, assistant professor of sports games and biomedical disciplines faculty of physical education and sport

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Kochisov Valery Konstantinovich, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy and psychology of the faculty of education

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Korchagin Maria Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, professor of the department of «Pedagogy and psychology»

Address: Penza State Technological University, 440039, Penza, travel Baydukov/St. Gagarina, d 1A/11
Tel: (8412) 25-40-52
E-mail: Korchagina.MV@yandex.rud

Kostakova Irina Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Theoretical and applied psychology».

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya street, 16v.
Tel.: 89276160095
E-mail: ikostakova@bk.ru

Kovalevskaya Tatyana Nikolaevna, post-graduate student

Address: Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 210038, The Republic of Belarus, Vitebsk, Moscovskij Avenue, 33
Tel.: (+37529) 713-45-19
E-mail: tena_vit@rambler.ru

Kozlova Maria Vladimirovna, student

Address: Penza State Technological University, 440039, Penza, travel Baydukov / st. Gagarin, 1a / 11
Tel.: 8-927-648-30-87
E-mail: mery02mery02@mail.ru

Krasovska Olga Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Department of Primary and Preschool Education»

Address: International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, 33000, Ukraine, Rivne, academician Stepan Dem'ianchuk street, 4
Tel.: (067) 254-03-54
E-mail: krasovskaoo@i.ua

Kryukova Tatiana Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of «Law, Pedagogy and Psychology»

Address: Ulyanovsk State Agricultural Academy named after P.A. Stolypin, 432017, Russia, Ulyanovsk, st. Noviy Venec, 1
Tel.: 8(8422) 55-95-83
E-mail: busuu@rambler.ru

Kucher Tatyana Pavlovna, Ph.D., assistant professor of “Theory and methods of primary and pre-school education”

Address: North-Kazakhstan State University M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin Street 86

Tel.: (87152) 49-33-42

E-mail: tatyana.kucher.1950@mail.ru

Kulagina Yuliya Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair “Pedagogy and Psychology”

Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, travel Baydukova / st. Gagarin, 1a / 11

Tel.: 8 (8412) 49-54-41

E-mail: kulagina_yu.a@mail.ru

Kurilova Anastasia Alexandrovna, Ph.D., professor of «Finance and Credit»

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Moscow, ul. Belarussian, 14

Tel.: 89171223879

E-mail: aakurilova@yandex.ru

Kvach Tatyana Gennadiyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Service technical and technological systems»

Address: Samara region, Volga region state university of service, 445677, Russia, Togliatti, st. Gagarina, 4

Tel.: (8482) 26-40-66

E-mail: kvach.t@rambler.ru

Liksina Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair “Pedagogics and psychology”

Address: Penza state technological university, 440039, Russia, Penza, Baydukova Drive / Gagarin St., 1a/11

Tel.: ((8412) 64-27-83

E-mail: lev330@yandex.ru

Lizunov Pavel Vladimirovich, postgraduate student training teachers of vocational training and substantive procedures

Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454084, Chelyabinsk, Prospect Lenina Street, 69

Tel.: 8(919)3308922

E-mail: lizunov_pavel@mail.ru

Mammadova Xayale Arif qizi, a doctoral student, Department of Pedagogy

Address: Azerbaijan Institute of Teachers, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street Koruglu Kasymov, 874

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Mikhailova Irina Vladimirovna, assistant of the chair «Preschool Psychology and Education»

Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, N. Naberejnyy, 6

Tel num.: (3952) 24-04-81

E-mail: mikhailovaiv@mail.ru

Minin Michail Grigorjevich, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the chair “Engineering pedagogy”

Address: Tomsk Polytechnic University, 634050, Russia, Lenin Avenue, 30

Tel.: (3822) 563302

E-mail: minin@tpu.ru

Mishurina Olga Alekseevna, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry »

Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38

Tel.: (83519) 29-85-33

E-mail: olegro74@mail.ru

Mkrtycheva Natalia Martinovna, candidate of pedagogical science, associate professor, department of physics and astronomy

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevarmarina@mail.ru

Mokievsky Nadezhda Evgenyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy and Psychology»

Address: Penza State Technological University, 440039, Penza, travel Baydukova / st. Gagarin., 1a / 11

Tel.: 8-906-399-99-77

E-mail: nadmoki@yandex.ru

Mollaeva Kenul Rashid kyzy, doctoral

Address: Institute of Educational Problems, AZ-1008, Azerbaijan, Baku, Khatai Avenue, 49

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Murieva Meri Valerianovna, candidate of pedagogical science, associate professor of french department of foreign languages

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevarmarina@mail.ru

Nikitina Marina Gennadevna, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair “Higher mathematics and mathematical modelling”

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 16v.

Tel.: (8482) 53-91-17

E-mail: pavlova@tlttsu.ru

Odarych Irina Nikolaevna, postgraduate

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14

Tel.: 89272168246

E-mail: odarich28@gmail.com

Ovchinnikova Irina Viktorovna, candidate of psychological sciences associate Professor of «Psychology and pedagogy».

Address: Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of health of Russia, 153012, Russia, Ivanovo, GSP street Sheremetevsky Avenue 8

Tel.: (4932) 30-02-28, (4932) 32-91-50

E-mail: -ovchinnikova.iv@mail.ru

Pavlova Elena Sergeevna, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair “Higher mathematics and mathematical modelling”

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 16v.

Tel.: (8482) 53-91-17

E-mail: pavlova@tlttsu.ru

Pchelintseva Evgeniya Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of «Psychology and pedagogy», doctoral candidate at the Murmansk State University
Address: Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of health of Russia, 153012, Russia, Ivanovo, GSP street Sheremetevsky Avenue 8
Tel.: (4932) 30-02-28, (4932) 32-91-50
E-mail: Ksenn1@yandex.ru

Pekina Olga Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Painting»
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
Tel.: (8482) 53-93-25
E-mail: pekkinna@yandex.ru

Plahina Ludmila Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogics and psychology»
Address: Penza State Technological University, 440015, Russia, Penza, travel Baydukov/st. Gagarin, 1a/11
Tel.: (8412) 49-54-41
E-mail: plahina_79@mail.ru

Platonova Raisa Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor of combat Sports
Address: North-Eastern Federal University M.K. Ammosov, Russia, Yakutsk, st. Belinskij, 58
Tel.: 8(4112)-32-05-14
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

Pletmintsev Vladimir Vladimirovich, assistant of the chair «Pedagogy and Psychology»
Address: Penza state technological university, 440039, Russia, Penza, proezd Baydukova / st. Gagarina, 1a / 11
Tel.: 8 (8412) 49-54-41
E-mail: pl_vov@mail.ru

Proskura Oksana Vasiljevna, post-graduate student
Address: Tomsk Polytechnic University, 634050, Russia, Lenin Avenue, 30
Tel.: (3822) 563819
E-mail: pro@tpu.ru

Pustovalova Victoria Gennadevna, M.Ed., Senior Lecturer the department “Theory and Methods of primary and pre-school education”
Address: North-Kazakhstan State University M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin Street 86
Tel.: (87152) 49-33-42
E-mail: tatyana.kucher.1950@mail.ru

Rodionova Natalya Ilyinichna, teacher of chemistry
Address: Magnitogorsk educational institution “Gymnasium No. 53”, 455000, Russia, Magnitogorsk, street Leningradskaya, 10-A
Тел.: (83519) 29-84-76
E-mail: nir_54@mail.ru

Saryeva Sevinj, PhD, Department of Sociology and Social Psychology of the Institute of Philosophy, Sociology and Law
Address: 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

Sekinaeva Bella Shabazhevna, senior lecturer, department of algebra and geometry faculty of mathematics and information technologies
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Shumakova Natalia Viktorovna, teacher of social and economic disciplines
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
Tel.: (83519) 29-85-33
E-mail: nvsh_74@mail.ru

Slessarev Yuri Vassilyevich, candidate of history sciences, associate professor, head of the chair “History and law”
Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, Pr. Baydukova / Ul. Gagarina, 1a/11
Tel.: (8412) 49-99-78
E-mail: lomovchik@gmail.com

Syrotyuk Svetlana Dmitrievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral candidate
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
Tel.: (8482) 53-95-93
E-mail: sirotyk_sd@mail.ru

Tahmazova Afaq Sarhaddin kyzy, doctoral full-time education
Address: Azerbaijan Institute of Teachers, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street Koruglu Kasymov, 874
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Tarabrin Oleg Abramovich, Doctor of Education, Professor, Vice President for Corporate Development, International Institute for Market
Address: International Market Institute, 445039, Togliatti, boulevard Guy, d. 3
Tel.: 89171223879
E-mail: aakurilova@yandex.ru

Tretyakova Elena Mixailovna, candidate of pedagogical science, docent of «Chair Town building and economy»
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
Tel.: (8482) 28-01-25, 53-92-86
E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

Troynikova Anastasiya Aleksandrovna, student
Address: Udmurt state university, , 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1, bldg. 6, 8A
Tel.: (3412) 66-57-22
E-mail: vip.troynikova@mail.ru

Tsoraeva Fatima Nikolaevna, candidate of philological sciences, associate professor of primary and preschool education
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Tuaeva Larisa Achsarbekovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and ossetian philology
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Udova Olga Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor of psychology and pedagogy of preschool education
Address: Irkutsk State University, 664003, Russia, Irkutsk, st. Karl Marx, 1
Tel. (8495) 24-04-81
E-mail: udovao@yandex.ru

Volodeva Alexandra Alexandrovna, postgraduate department of pedagogy and psychology
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Vyunova Nadezhda Alekseevna, student
Address: Penza State Technological University, 440039, Penza, travel Baydukova / st. Gagarin., 1a / 11
Tel.: 8-937-448-90-80
E-mail: nadik.pnz@mail.ru

Yefremkina Irina Nikolaevna, candidate of psychological science, associate professor of the chair “Pedagogy and Psychology”
Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, travel Baydukova / st. Gagarin, 1a / 11
Tel.: 8 (8412) 49-54-41
E-mail: eamdom@yandex.ru

Yershova Olga Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: ovyr_58@mail.ru

Yurkova Yulia Aleksandrovna, teacher of chemistry
Address: Magnitogorsk teacher training college, 455000, Russia, Magnitogorsk, Pravdy St., 79
Тел.: (83519) 21-05-40
E-mail: 405301_79@mail.ru

Zajtseva Olga Yurevna, candidate of psychological science, the senior lecturer of Department of Preschool Psychology and Education
Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, N. Naberejnay, 6.
Tel num.: (3952) 24-04-81
E-mail: yasy_za@mail.ru

Zemlyanskiy Valentin Valentinovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy and Psychology»
Address: Penza state technological university, 440039, Russia, Penza, proezd Baydukova / st. Gagarina, 1a / 11
Tel.: 8 (8412) 49-54-41
E-mail: zvv-penza@mail.ru

Zhuykova Natalia Andreevna, competitor interdepartmental department of pedagogy and psychology
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru