

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (16)

2014

Ежеквартальный
научный журнал

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

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор

Заместитель главного редактора

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Ответственный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместитель ответственного редактора

Ярыгин Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль 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
Бекова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Берберян Ася Суреновна, 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
Исламулова 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
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Осадченко Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор

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

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

Компьютерная верстка:
В.А. Голощапов

Технический редактор:
А.А. Коростелев

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

Тел.: (8482) 54-63-41

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 30.03.2014.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 27,8.
Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

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)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ОТВЕТСТВЕННОГО РЕДАКТОРА

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Аббасова Кызылгюль 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 Суреновна, 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

(Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков, Украина)

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор

(Мордовский государственный университет, Саранск, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

(Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

(Кемеровский государственный университет, Россия)

Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент

(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

(Международный экономико-гуманитарный университет, Ровно, Украина)

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор

(Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

(Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент

(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

(Южноукраинский национальный педагогический университет, Одесса, Украина)

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор

(Ставропольский государственный университет, Россия)

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

(Астраханский государственный университет, Россия)

Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор

(Новгородский государственный университет, Великий Новгород, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ОТРАЖЕНИЕ НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В СОВРЕМЕННОМ АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ РОМАНЕ Аббасова Саида Вагиф кызы.....	9
ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ МЕТАФОРЫ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Аверина Мария Николаевна.....	12
ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РЕТРОСПЕКТИВЫ ШКОЛЬНОЙ ДИДАКТОГЕНИИ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА Авксененко Татьяна Николаевна.....	16
ИНТЕГРАЦИЯ В ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ Агаев Шахрза Огул оглы.....	18
МОТИВ СТРАХА В ПРОИЗВЕДЕНИИ Л.ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» Алиева Айгон Паша кызы.....	20
CRIMINOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FEMALE CRIME Асланова Гюнель Мехман кызы.....	23
НАЦИОНАЛЬНАЯ СУБКУЛЬТУРА КАК ЧАСТЬ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Ахмедова Хавер Сурхай кызы.....	28
РОЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Буравлева Наталья Анатольевна.....	30
ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ Власенко Светлана Викторовна.....	34
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Воробьева Ирина Николаевна.....	37
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Галкина Людмила Николаевна.....	40
ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» Гасанов Араз Панах оглу.....	43
СРАВНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И НЕСПОРТСМЕНОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЕГО РОЛИ В УПРАВЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ И СОЦИАЛЬНЫМИ ЭМОЦИЯМИ Гасанпур Мансур Кочали.....	46
СИСТЕМНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА Богданова Анна Владимировна, Глазова Вера Федоровна.....	49
РАЗВИТИЕ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПТУЗ В ОТКРЫТОМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПТО Гуменный Александр Дмитриевич.....	52
РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ИНСТИТУТОВ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ Даниленко Любовь Ивановна.....	55
АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ Даськова Юлия Викторовна.....	59
НАНОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: СТАНОВЛЕНИЕ, СОДЕРЖАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ Девлетов Ремзи Рефикович.....	63
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОБЛЕМНОМУ ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ Демченкова Наталья Анатольевна.....	66
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА Джалилзаде Шахла Юсиф кызы.....	70
О ВОЗДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА Джалилзаде Шахла Юсиф кызы.....	72
РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ Джамалова Адалят Джамал гызы.....	74
ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ Джердималиева Ритта Рамазановна.....	76
КОНЦЕПЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Донина Ирина Александровна.....	80
АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ КАК КРИТЕРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ Еременко Татьяна Анатольевна.....	83

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВЕБ-ПРОЕКТОВ Зарчикова Гелена Вячеславовна.....	86
КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА КАК «СТАРТОВАЯ ПЛОЩАДКА» ВОЗОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Илакавичус Марина Римантасовна.....	88
ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ-ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП Кананчук Лидия Александровна, Смолева Татьяна Октябрьовна.....	91
О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ Квач Татьяна Геннадьевна.....	95
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Корнеева Наталья Юрьевна.....	98
ПОДГОТОВКА ПОДРОСТКОВ К ПРОДУКТИВНОЙ ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Королева Клара Иосифовна.....	101
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРИАТА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Космаганбетова Гульнар Кайруллаевна.....	104
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кручинин Максим Владимирович, Кручинина Галина Александровна.....	107
ГЕНЕТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АНОРМАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ Гулиева Джамиля Ариф кызы.....	111
НАЦИОНАЛЬНОЕ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ В ПОЭЗИИ Курбанова Егяна Али кызы.....	114
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Лаптева Ольга Ильинична.....	117
ВАРИАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ» Левшин Николай Николаевич.....	120
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОРИЕНТИРЫ Лискина Ольга Александровна.....	124
ТИПОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ Лодатко Евгений Александрович.....	126
ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРВОКУРСНИКОВ Макусев Олег Николаевич, Ильин Игорь Владимирович.....	128
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ УСКОРЕННОГО ОБУЧЕНИЯ Макусева Татьяна Гавриловна.....	131
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Мамедова Егяна Ханоглан кызы.....	133
ОПЕРАТИВНАЯ ПАМЯТЬ КАК МНЕМИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, РЕГУЛИРУЮЩИЙ ТВОРЧЕСКИЕ АКТЫ Мансурова Севда Ибрагим кызы.....	136
ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ О НАРОДНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ Махалова Ирина Владимировна.....	138
РАСПАД БРАКА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ В ИСЛАМСКОМ СЕМЕЙНОМ ПРАВЕ Мирзоева Сабина Гамид кызы.....	143
ВЛИЯНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕЙ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА СРЕДИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ НА ЖЕНСКОЕ ЛИДЕРСТВО Моллаева Эльза Алипаша кызы.....	146
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА Моллаева Кенуль Рашид кызы.....	149
РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПЕРЕСТРОЙКЕ СМЫСЛОВ ЛИЧНОСТИ Оксентюк Наталья Владимировна.....	151
ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОРГАНИЗАЦИИ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ Олейников Алексей Анатольевич.....	154
ТОПОНИМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Омарова Гульнар Турсуновна.....	157
ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ Ордабаева Жанна Жаксылыковна.....	160

РАЗВИТИЕ ВОПРОСА ОБ УПРАВЛЕНИИ ПОСЛЕДИПЛОМНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УКРАИНЕ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ Пахомова Милана Владимировна.....	162
МЕТОД АНАЛИЗА ИЕРАРХИЙ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРИОРИТЕТНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Петренко Лариса Михайловна, Мамонова Анна Валерьевна.....	165
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ Пустовалова Наталья Ивановна.....	169
КАК МЫ ДОЛЖНЫ ПОНИМАТЬ И ОТОБРАЖАТЬ СЕТЬ СОЦИАЛЬНЫХ СИЛ, СТОЯЩИХ ЗА АУТОПОИЗЫСНЫМИ ПРОЦЕССАМИ, ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОТОРЫХ ВЕДЕТ НАШ ВИД К ВЫМИРАНИЮ, УВЛЕКАЯ ПЛАНЕТУ, КАКОЙ МЫ ЕЁ ЗНАЕМ, ВМЕСТЕ С НАМИ - И КАК МЫ ДОЛЖНЫ РАЗРАБАТЫВАТЬ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНУЮ СОЦИОКИБЕРНЕТИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВОМ? Джон Равен.....	172
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ Рванова Алла Сергеевна.....	179
КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПАТТЕРНЫ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОГИ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК Сагалакова Ольга Анатольевна, Киселева Мария Леонидовна.....	182
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЛИВОМ БРАКЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ Саттаров Раджаб Магсад оглу.....	189
ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АГРЕССИВНОСТЬ У ПОДРОСТКОВ 14-15 ЛЕТ Серебrenикова Юлия Владимировна.....	192
ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Сидакова Нелли Валентиновна.....	196
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Тайкова Людмила Владимировна.....	199
РОЛЬ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ Халилов Гусейн Адалат оглу.....	202
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ Хугаева Фатима Владимировна.....	205
ТРАНСФОРМАЦИЯ «МАТЕРИНСКОГО» И «ОТЦОВСКОГО» ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕВЕРОКАВКАЗСКОЙ СЕМЬЕ Хуриева Марина Юрьевна.....	208
ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ Цыганкова Ирина Геннадьевна.....	212
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Чекмарева Татьяна Николаевна, Фалунина Елена Васильевна.....	216
ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ Чемоданова Галина Иосифовна, Власенко Светлана Викторовна.....	220
СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ Ширина Татьяна Геннадьевна.....	223
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА Якушкина Марина Сергеевна.....	225
Наши авторы.....	229

REFLECTION OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN MODERN NOVEL AZERBAIJAN Abbasova Saida Vagif qizi.....	9
ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ МЕТАФОРЫ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Averina Maria Nikolaevna.....	12
SCHOOL NEUROSES CAUSED BY DIDACTOGENIA AS A FACTOR OF UNIVERSITY STUDENTS' POOR PROGRESS IN STUDIES Avksenenko Tatiana Nikolaevna.....	16
INTEGRATION JOB TRAINING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS Agayev Shahrza Ogul oglu.....	18
MOTIVE OF FEAR INTO WORKS L.TOLSTOY "ANNA KARENINA" Aliyeva Aygun Pasha qizi.....	20
CRIMINOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FEMALE CRIME Aslanova Gunel Mehman qizi.....	23
NATIONAL SUBCULTURE AS PART OF UNIVERSAL CULTURE Ahmedova Haver Surhay qizi.....	28
ROLE OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS Buravljova Natalia Anatolievna.....	30
DIAGNOSIS HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS PREPAREDNESS TO THE ORGANIZATION STUDENT-CENTERED LEARNING PUPILS Vlassenko Svetlana Viktorovna.....	34
ANALYSIS OF THE CURRENT STATUS OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS AND THEIR RELATIONSHIP TO HEALTHY LIFESTYLE Vorobieva Irina Nikolaevna.....	37
TRAINING TEACHERS TO THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL AND MORAL EDUCATION PRESCHOOL CHILDREN Galkina Lyudmila Nikolaevna.....	40
CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION «TEACHER-STUDENT» Hasanov Araz Panah oglu.....	43
COMPARISON OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS WHO ARE NOT INVOLVED IN SPORTS AND ATHLETES- STUDENTS IN TERMS OF ITS ROLE IN THE MANAGEMENT OF PERSONALITY AND SOCIAL EMOTIONS Gasapur Mansour Koch.....	46
SYSTEM AND CONTENT COMPETENCE AND ITS ROLE IN SOCIAL AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF GRADUATES FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTION Bogdanova Anna Vladimirovna, Glazova Vera Fyodorovna.....	49
THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION CULTURE LEVEL MANAGERS OF VOCATIONAL EDUCATION THROUGH CONTINUOUS PUBLIC AWARENESS AND EDUCATIONAL SPACE Gumenny Alexander Dmitrievich.....	52
THE ROLE OF INFORMATIONAL-COMMUNICATIVE EDUCATIONAL SPACT OF INSTITUTES OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BIOLOGY TEACHERS Danilenko Ljbov Ivanovna.....	55
ASPECTS OF FORMATION OF CREATIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS DESIGNERS Das' kova Yulia Viktorovna	59
NANOLINGVODIDAKTIC APPROACH TO TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES: ESTABLISHMENT, MAINTENANCE AND PROSPECTS Devletov Remzi Refikovich.....	63
TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE PROBLEM OF TEACHING MATHEMATICS Demchenkova Natalia Anatolievna.....	66
MODERN PROBLEMS PEDAGOGICAL PROCESS Dzhalilzade ShahlaYusif qizi.....	70
ON EFFECTS PEDAGOGICAL PROCESS IN SHAPING THE PERSONALITY STUDENT Dzhalilzade ShahlaYusif qizi.....	72
NATIONAL AND SPIRITUAL VALUES - INITIAL METHOD OF EDUCATION Jamalova Adalat Jamal gyzy.....	74
PRINCIPLES OF PEDAGOGY MUSICAL EDUCATION IN TRAINING EXECUTIVE Dzherdimalieva Ritta Ramazanovna.....	76
CONCEPTION OF MARKETING COMPETENCE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PRINCIPALS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS Donina Irina Aleksandrovna.....	80
ADAPTATION OF THE GRADUATES AS THE CRITERION OF PROFESSIONAL MOBILITY Eremenko Tatiana Anatolievna.....	83
THE PROBLEM OF LINGUISTS-INTERPRETERS HOMEWORK ASSIGNMENT ORGANIZATION THROUGH WEB-PROJECTS Zarchikova Gelena Vyacheslavovna.....	86

CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AN ADULT AS A «LAUNCH PAD» RENEWAL OF EDUCATION Ilakavichus Marina Rimantasovna.....	88
FEATURES OF A REFLECTION AT STUDENTS OF DIFFERENT ETHNIC GROUPS Kananchuk Lidiy Alexandrovna, Smoleva Tatyana Ocityabrinovna.....	91
THE ROLE OF THE TEACHER IN THE IMPLEMENTATION OF INFORMATION - EDUCATION ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL PROCESS Kvach Tatyana Gennadievna.....	95
COMPETENCE-ORIENTED TRAINING AND PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS TO THE FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT Korneeva Natalia Yurievna.....	98
PREPARING ADOLESCENTS TO PRODUCTIVE ACTIVITIES AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM Koroleva Klara Iosifovna.....	101
SIMULATION OF VOCATIONAL TRAINING SYSTEM ORIENTED UNDERGRADUATE FOREIGN LANGUAGE TECHNICAL UNIVERSITY Kosmaganbetova Gulnara Kayrullaevna.....	104
CREATING LEGAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS USING THE METHOD OF PROJECTS IN THE PROCESS OF INFORMATIZATION OF THE HIGHER EDUCATION Kruchinin Maxim Vladimirovich, Kruchinina Galina Alexandrovna	107
GENETIC FACTORS AFFECTING ABNORMALLY ADOLESCENT BEHAVIOR Guliyeva Jamile Arif qizi.....	111
NATIONAL AND UNIVERSAL IN POETRY Kurbanova Egyana Ali qizi.....	114
A CONCEPTUAL MODEL OF DEVLEOPING REFLEXION- PROFESSIONAL COMPETENCE OF SUBJECTS OF CONTINUOUS EDUCATION Lapteva Olga Ilyinichna.....	117
VARIANT MODELLING OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY CONCEPT Levshin Nikolai Nikolaevich.....	120
EDUCATION OF FUTURE SPECIALIST: THE MAIN TENDENCIES AND REFERENCE POINTS Liskina Olga Aleksandrovna.....	124
TPOLOGY OF PEDAGOGICAL MODELS Lodatko Evgeny Aleksandrovich.....	126
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF FIRST-YEAR STUDENTS GENERAL PHYSICAL TRAINING Makusev Oleg Nikolayevich, Ilyin Igor Vladimirovich.....	128
ON THE QUESTION OF THE ACCELERATED TEACHING ORGANIZATION Makuseva Tatyana Gavrilovna.....	131
OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH LANGUAGE BASICS Mamedova EganeXanoqlan qizi.....	133
RAM HOW MNEMONIC PROCESSES REGULATING CREATIVE ACTS Mansurova Sevda Ibrahim qizi.....	136
DIAGNOSTICS OF FORMATION OF REPRESENTATIONS OF 6-7 YEAR OLD CHILDREN ABOUT FOLK CULTURAL TRADITIONS OF PHYSICAL EDUCATION Makhalova Irina Vladimirovna.....	138
BREAKDOWN OF THE MARRIAGE AND ITS IMPACT IN ISLAMIC FAMILY LAW Mirzeyeva Sabina Hamid qizi.....	143
EFFECT OF IMPLEMENTATION OF GENDER EQUALITY AMONG YOUNG GENERATION OF WOMEN'S LEADERSHIP Mollaeva Elsa Alipasha kyzy.....	146
PROBLEMS OF FORMATION STUDY SKILLS FOR STUDENTS LEARNED AZERBAIJANI LANGUAGE Mollaeva Kenul Rashid qizi.....	149
ROLE OF REFLECTION IN THE RESTRUCTURING SENSES OF PERSONALITY Oksentiuk Nataliia Volodymyrivna.....	151
ELEMENTS OF THE THEORY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE ORGANIZATION OF CONDITIONS OF TRAINING TO COMPUTER SCIENCE Oleynikow Aleksey Anatoljevich.....	154
TOPONYMS AS MEANS OF FORMATION ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING Omarova Gulnara Tursunovna.....	157
THE IMAGE OF A MODERN TEACHER: FROM THEORY TO PRACTICE Ordabayeva Zhanna Zhaksylykovna.....	160
THE DEVELOPMENT OF MANAGMENT OF POSTGRADUATE TEACHER'S EDUCATION IN UKRAINE: REALITY AND PROSPECTS Pakhomova Milana Vladimirovna.....	162
HIERARCHY ANALYSIS METHOD IN PRIORITIZING ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VOCATIONAL SCHOOL HEAD'S INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE DEVELOPMENT Petrenko Larisa Mikhaylova, Mamonova Anna Valer'yevna.....	165

CONDITIONS OF INNOVATION ACTIVITIES OF TEACHERS IN THE MODERN SYSTEM OF TRAINING Pustovalova Natalia Ivanovna	169
HOW ARE WE TO UNDERSTAND AND MAP THE NETWORK OF SOCIAL FORCES BEHIND THE AUTOPOIETIC PROCESSES WHICH APPEAR TO BE HEADING OUR SPECIES TOWARD EXTINCTION, CARRYING THE PLANET AS WE KNOW IT WITH US – AND HOW ARE WE TO DESIGN A MORE EFFECTIVE SOCIOCYBERNETIC SYSTEM FOR SOCIETAL MANAGEMENT? John Raven.....	172
SOME ASPECTS OF COMPUTER COMPETENCE FORMATION OF MATH TEACHER Rvanova Alla Sergeevna.....	179
THE COGNITIVE-BEHAVIOURAL PATTERNS AT EATING BEHAVIOUR DISTURBANCES AT SOCIAL ANXIETY CONTEXT: DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE Sagalakova Olga Anatolyevna, Kiseleva Maria Leonidovna.....	182
PICTURE OF HAPPY MARRIED TO VIEWPOINT PARENT CHILD RELATIONSHIP Sattarov Rajab Magsad oglu.....	189
THE INFLUENCE OF COMPUTER GAMES ON AGGRESSION OF TEENAGERS AT THE AGE OF 14-15 Serebrenikova Yulia Vladimirovna.....	192
MAIN FACTORS OF REALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF THE STUDENTS-PHYSICISTS IN THE FRAMEWORK OF INNOVATIVE EDUCATION Sidakova Nelly Valentinovna.....	196
TRAINING OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION Taykova Lyudmila Vladimirovna.....	199
ROLE OF THE OLDER GENERATION IN THE SOCIALIZATION PROCESS PERSON IN THE FAMILY Khalilov Huseyn Adalat oglu.....	202
TOLERANCE AS A PRINCIPLE OF EDUCATION IN A MULTICULTURAL SOCIETY Hugaeva Fatima Vladimirovna.....	205
TRANSFORMATION “MATERNAL” AND “PATERNAL” EDUCATION IN MODERN FAMILY NORTH CAUCASUS Khurieva Marina Yrevna.....	208
STUDY THE LEVEL OF FORMATION OF EMOTIONAL SELF-REGULATION IN CHILDREN 6-7 YEARS Tsygankova Irina Gennadyevna	212
UPDATING THE PROBLEMS OF DEVELOPMENT TOLERANCE OF THE PERSON AT THE FUTURE TEACHERS IN THE HIGHER EDUCATION Chekmareva Tatiana Nikolaevha, Falunina Elena Vasilyevna.....	216
SOCIAL AND EDUCATIONAL ISSUES DESIGN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES GIFTED CHILDREN Chemodanova Galina Iosifovna, Vlassenko Svetlana Viktorovna.....	220
CONTENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF A UNIVERSITY LECTURER IN CONTENT OF INTERNATIONALIZATION Shirina Tatjana Gennadevna.....	223
INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS AS A CONDITION OF DEVELOPMENT EDUCATIONAL SPACE Yakushkina Marina Sergeevna.....	225
Our authors.....	229

УДК 821.479: 159

ОТРАЖЕНИЕ НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В СОВРЕМЕННОМ
АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ РОМАНЕ

© 2014

С.В. Аббасова, доцент, завкафедрой азербайджанского языка
Бакинский государственный университет (Баку, Азербайджан)

Аннотация: Место нравственно-психологических проблем в творчестве талантливого представителя современной азербайджанской прозы Гусейнбалы Мираламова занимает большое место. Основной тематикой в творчестве автора является проблема нравственно-этического совершенствования человека, духовного очищения, глубокого осознания своих грехов и ошибок, возвышение. Его произведения отличаются оригинальностью с точки зрения использования языка, стиля, мастерства, а также поэтического осмысления.

Ключевые слова: азербайджанская проза, нравственно-психологические проблемы, роман «Подвенечное платье», писатель Гусейнбала Мираламов.

Гусейнбала Мираламов особое внимание уделяет художественно-психологическому анализу событий и характеров; для выражения нравственного мира каждого образа ищет естественные черты, исходящие из человеческого характера, сущности происходящих явлений, при этом стремится определить сущность желаний и стремлений, любви и ненависти, всех духовных качеств своих героев.

В романе «Подвенечное платье» говорится о жестоких и беспощадных фактах действительности и в первую очередь заявляется читателям, что «жизнь не праздник, и не спектакль; жизнь – это тяжелый экзамен». На этом сложном экзамене совсем не просто получить отличную оценку... Главная героиня романа Фяная не прошла испытания жизнью, она «срезавшись», получила неудовлетворительную оценку. К сожалению, у нее никогда не будет возможности «пересдать» этот экзамен в следующем семестре. Назад пути нет! Это понимает и сама героиня. Она уже не прошла экзамен, который ей устроила жизнь. Все. Уже поздно...

«У каждого есть свой путь. Каждый должен его пройти, прожить свою жизнь...» Читатель, начиная читать роман, обращает внимание, прежде всего, именно на это утверждение. Это размышления Фянаи перед смертью. Каждый идет своей жизненной дорогой... В романе нашла художественное воплощение судьба нескольких семей, это Фяная, Харис, Сарраф, Федаи, Юсифджан, Рагиба, Садига, их семьи... У каждой из этих семей были свои ценности, правила жизни, обычаи. Каждая из них прошла свой жизненный путь, свою дорогу. На этом пути их жизнь перекрещивалась с другими жизнями, объединялась, разъединялась...

Фяная была юной, привлекательной, милой, талантливой девушкой. Студентка третьего курса факультета журналистики, которую обожали друзья-студенты. Красота Фянаи многих сводила с ума. Однако Фяная была равнодушна к тем, кто искренне любил ее. Не привлекали ее ни Захир, ни Сарраф, ни Фаик, ни газетчик Фядаи... ее кумирами были не те, у кого заплетался язык при встрече с нею, те, кто были мягкосердными, думали о благонравии, ей нравились «крутые» парни.

В любви Фяная искала то, что нравилось ей самой. Кто это? «Это мужественный, могучий человек, чье имя я еще не слышала, и лицо еще не видывала». Наконец, этот «храбрец» явился сам. Фяная дружила с одной из однокурсниц, кто по характеру был с ней схож: это был Рагиба. Не видевшие трудностей по жизни девушки не знали, что такое нужда. Их взгляды на жизнь сходятся. Жизнь, далекая от национальных нравственных ценностей, становится по отношению к ним очень жестокой. Каждая из них попадает на самое дно жизни. В конце концов Фяная выбирает смерть. Рагиба также начинает «плутать» по жизненным дорогам, которые не сулят ей ничего хорошего. У читателя не остается сомнений в том, что ждут ее одни лишь муки...

...Случай свел Фянаю с дядей Рагибы Харисом. Харис, который был исключительно жаден к мирским удовольствиям и благам, вел легкомысленный образ

жизни, волочился за женщинами. И такой человек «влюбился» в Фянаю. Он долгие годы работал в прокурорских органах, затем какое-то «дело» поставило точку на его карьере. Теперь у него был свой бизнес. Богатство, заработанное несправедливым путем, сделало его беспутным, он ничего ни ценил. У него нет и нормальной семьи. К дочери, вышедшей замуж, ушла вскоре и жена, не вытерпевшая выходок Хариса. Харис же пребывал в роскошном доме в пьянстве, в разврате, в наслаждении. До чего же дошла его степень развращенности, когда он в качестве очередной жертвы выбирает подругу своей племянницы Фянаю, которая младше его на 25 лет, и вовлекает в свои сети...

«Насколько велик земной шар в своей возможности удовлетворить потребности людей, настолько он мал по сравнению с алчностью людей...». Существование людей, подобных Харису, напоминает нам этот афоризм. Писатель и имя подобрал ему соответствующее: в переводе с азербайджанского оно означает «алчный»... Жаль, что Фяная склонна по своей натуре попасть в сети подобных типов. Харис – кандидат в подобные натуры! Фяная готова обманываться, ее трудно свести с подобного пути. Она ошиблась в выборе. Не Фаик, не Федаи, или еще кто-либо подобный, а именно Харис есть человек, кем она грезилась. Лишь Харис владел ее мыслями, однако она видела в нем не «бабника», а «настоящего» мужчину, веря, что будет с ним счастлива...

...В жизни легче всего делать ошибки. Естественно, что от этого никто не застрахован. Но человек тогда совершает ложный поступок, когда он не боится ничего, его ничто не останавливает, и он совершенно далек от чувства ответственности. Ответственность – это такое чувство, когда человек размышляет над каждым своим шагом. Фяная очень свободна в своих действиях. В семье она воспитывалась в сытости и неге, для нее не существовало никаких нерешенных проблем. Она не собиралась обременять себя скрытыми семейными переживаниями.

По мнению Фянаи, жизнь, замкнутая рамками семьи – с тоскливыми правилами и законами мешает свободной жизни человека... Самым же ужасным было то, что родители с нее ничего не требовали. В этой семье не было и ничтожной доли любви. Здесь цепочка любви давно оборвалась, причем буквально с того дня, когда ее родители, Кадыр и Зиная, поженились. В этой семье каждый живет для себя. Отец Фянаи, Кадыр – сам по себе, мать – тоже сама по себе. К слову сказать, мать Зиная по происхождению была армянкой, звали ее Зинаида, и последняя любила погулять.

Кадыр женился на Зинае, польстившись должностью ее отца, получив при этом возможность карьерного роста. Зиная, по примеру матери, тоже любила ходить «на сторону». Она свои «похождения» продолжила и после замужества. Даже не стеснялась приводить своих любовников домой. Дочь зачастую становилась свидетелем ее любовных утех. Подобная обстановка, царствовавшая в их семье, несомненно, повлияла на воспитание Фянаи. Ее характер сформировался именно в подобных услови-

ях. Корень ошибок этой юной девушки следует, прежде всего, искать в указанных условиях.

Исследователи, прежде всего Н.Алиева, так пишут о произведении «Подвенечное платье»: «дайте нам заботливую, хорошую мать, и мы вам вырастим достойную молодежь. В особенности это касается воспитания девушек. Очень важно правильно воспитывать именно их. Ведь будущее нации, народа находится в их руках [7, с. 113]. Роман «Подвенечное платье» раскрывает перед читателями важность таких общественных приоритетов, как гражданская позиция, защита духовно-нравственных ценностей, идеологии национальной идентичности.

Юная Фяная идет по жизни легкомысленно, постоянно совершая ошибки. Есть ошибки, которые могут стоить жизни. Об этом исследователь Н.Джафаров пишет так: «крайняя степень свободы приводит к большим опасностям, в итоге от такой свободы один вред. Основная причина трагической судьбы главной героини романа «Подвенечное платье» Фянаи заключается именно в ее неограниченной, не мотивированной никакими нравственно-этическими ценностями свободе; я думаю, что это именно так и обстоит...».

В романе в поведении Фянаи нет ничего необычного, она как думает, так и действует. Она избирает Хариса не для того, чтобы быть обманутой, но потому, что влюбляется в него и свое счастье ищет именно в его лице. Вот небольшая цитата из произведения: «Фяная пришла к груди Хариса. Если бы была возможность, она вошла бы к нему прямо в сердце...». Взгляды Фянаи на жизнь, образ ее мышления, выбор также обманчивы! Это же губит не только ее красоту, но и ее будущее. Харис пользуется ее наивностью и достигает желаемого. Но эта так называемая «любовь» не вечна, не бесконечна. Через некоторое время он уже пытается избавиться от девушки. Он настолько безнравственен, что, даже после того, как он разбил сердце Фянаи, хочет послать ее за границу, в Дубай, «зарабатывать» деньги! Это и есть его проклятый бизнес! Его главное занятие – это отвратительное дело!

Для Хариса самое почетное дело – «зарабатывать деньги», причем любым путем. Даже, когда Фяная задала ему вопрос о том, сколько же девушек он направил в Дубай, он, не постеснявшись, ответил: «Была бы возможность, я бы весь Азербайджан туда направил». Писатель мастерски изображает распутство Хариса, проклиная его: «Фяная внимательно посмотрела прямо в глаза Хариса. Здесь она рассмотрела алчность волка. Этот любитель денег, богатства мог бы за деньги продать и мать, и сестру, готов был даже ее, Фяную, отправить в Дубай на заработки. Действительно ли она столкнулась с этим ужасным фактом?». Фяная, хоть и поздно, выявила подлинное лицо этого «ангелоподобного» человека. В ответ на слова Хариса она промолчала. Волнение, охватившее ее, отняло у нее здравомыслие.

...Она, расставшись с Харисом, захотела уйти... однако почему-то не могла встать на ноги. Может, она была сильно привязана к Харису? Она ждала, что он раскается в своих поступках, поставит себя в какие-то рамки, и, даже если Фяная и не согласится, все-таки попросит у нее прощения. Опять она наивно ошибалась, ожидая прощения от своего убийцы. К сожалению, Харис не был из тех, кто прощал свою жертву! Эта прекрасная «охотничья добыча» не настолько утратила, как он считал, свое лицо. Она не из тех, кто поедет в Дубай!.. Признание Фянаи Харису как раз и подтверждает это: «ты хорошо знаешь, что богатство для меня не стоит на первом месте, а от тебя я не ожидала ничего, кроме достоинства и мужества... Ты же мои надежды и мечты разбил вдребезги, сделал ничем...»

...Хорошо что Харис по крайней мере, не смог отправить Фяную в Дубай. Он получил заслуженное наказание за свои подлые делишки. Однако и отец Фянаи такой же двуличный и безнравственный. Он становится жертвой своих происков. По иронии судьбы дочь бра-

та Хариса теряет свою девственность в объятиях отца Фянаи. Это, в общем-то и есть главные выводы автора романа. Как говорится в поговорке: «что посеешь, то и пожнешь». Дурные помыслы и поступки возвращаются к человеку как бумеранг...

...Человеческое достоинство – это цена, которую человек дает самому себе. Если ты высоко ценишь свое достоинство, то и другие сделают это. Фяная сложила свое достоинство к ногам этого недостойного человека. Цену его она познала тогда, когда уже было поздно... Каждая страница романа заполнена сентенциями и жизненными фактами. Писатель здесь преследует цель дать назидание молодым. Когда терпишь разные жизненные невзгоды, приходит, хотя и поздно, раскаяние. Оно изображено писателем с большим мастерством. Невозможно остаться равнодушным к чувствам, которые переживает Фяная на свадьбе ее студенческих товарищей – Саррафа и Садиги. Она единственная на свадьбе, кто переживал в такой степени волнение, боль, раскаяние.

От звуков свадебного танца невесты «Вагзалы» она вздрагивает, потому что для нее эту музыку не играли, и никогда не сыграют! Она завидует чистой любви, царящей между молодыми, с тоской смотрит на белоснежное свадебное платье невесты. Это уже не та девушка, которая как-то заявила Харису: кто, интересно, придумал эту белоснежную клетку? Это украшенная, разнаряженная клетка, как ужас, может привлечь лишь слабых, безвольных существ...

«Мое самое красивое в мире свадебное платье – это твои руки, которые обнимают мои плечи, мою талию...». Но Фяная уже не та девушка, что говорила о бессмысленности и ненужности свадебного платья. Теперь она живет ужасом той пропасти, которая сейчас находится между Садигой, похожей в свадебном платье на ангелочка, и ею. У нее ноги подкашиваются от страха перед этой пропастью, сердце бьется невпопад, как птица, попавшая в сети, хотя окружающие этого не замечают. «Фяная на минуту попыталась представить себя в свадебном платье... Ее лицо сразу посерело, как осенняя туча. Что стоит помечтать об образе невесты?». «Это еще что, даже у порога смерти глаза Фянаи будут искать белоснежное платье невесты... Да, Фяная понимает, что все красоты жизни она погубила из-за безнравственной связи с этим мужчиной!.. Потрясения, которые она испытывала на свадьбе, еще раз подтвердили это. То положение, в котором находится Садига, став невестой, никогда не будет доступно Фянае!»

К тому же не будет знать радостей жизни, которыми живет мать Саррафа Хаят, мать Фянаи Зиная! ...Самым мучительным для человека является его собственное признание: Фяная мечется между очень привлекательным «вчера» и очень горьким «сегодня» Она бьется сама с собой, сводит счеты с Фянаей, которая бросила ее на самое дно жизни, унизила и оскорбила ее. При всем при этом из данного сражения она не выйдет победителем, это не спасет ее. Этот позор можно смыть только смертью. Его невозможно простить. «Достойная смерть лучше недостойной жизни». Фяная выбирает первое, чтобы очистить свое достоинство, спастись от позора. И без того она при жизни превратилась в свою тень, она скорее мертвая, чем живая. Самое страшное в мире – как раз и умирать, но при этом быть живой.

...Как писатель, Гусейнбала Мираламов любит своих героев, в том числе и Фяную... Эта любовь автора, можно сказать, чувствуется на каждой странице. Он стремится предостеречь Фяную от каждого неверного шага, под различными предложениями стремится помешать ей их совершить. Писатель обеспокоен действиями героя. Эту обеспокоенность можно чувствовать в каждом моменте действия. Писатель будто бы стремится построить стену между героиней и пропастью, куда она может попасть. Он не хочет, чтобы эта девушка, будучи таким «нежным цветочком», заблудилась в своем жизненном пути. То он рисует ей светлые образы будущего, то показывает все

безобразие окружающей ее реальной действительности.

Он не хочет, чтобы Фяная стала жертвой хищных когтей, которые тянутся к ней. Чтобы эти когти не разорвали ее, чтобы уничтожить ее будущее! К сожалению, Фяная его «не слушает», и не хочет слышать это, и делает свое... Насколько писатель любит свою героиню, в конечном счете, но его выбор тоже за смерть. Он упорен в выборе: Фяная должен умереть... На самом деле, это решение автора вытекает из любви к Фянае. Он выносит это решение, чтобы защитить свою героиню. Он, по сути, этой смертью спасает Фянаю от многих отвратительных рук, от многих врагов. Тогда эта смерть приветствуется!

Когда у Толстого спросила, почему ты с такой жестокостью убил Анну, то он ответил: «я не хотел ее убивать, я не хотел, чтобы она умерла, она сама бросилась под поезд...» [7, с.68]. Писатель также не хотел смерти Фянаи, стремился отдалить ее от ошибок, которые вели к этой смерти.

Г.Мираламов не хотел этого, однако Фяная сама стремительно шла к пропасти смерти... Она второй раз совершила одну и ту же ошибку. Она опять хочет стать счастливой, на этот раз с художников Юсифджаном, но опять попадает в неприглядную ситуацию, опять совершает ошибку. Придя в мастерскую Юсифджана, Фяная пережила еще большую жизненную трагедию. Юсифджан, который годами жил любовью к Фянае, от ее прихода как бы потерял разум, и скончался прямо на руках Фянаи. Интересно, зачем Фяная избрала в качестве объекта любви не любящего ее до безумия газетчика Федаи, а Юсифджана? Если бы она вернулась к Федаи... к Федаи она повернулась лицом лишь на пороге смерти...

«Самое хорошее качество по жизни – это познать самого себя. Однако в результате можно стать и несчастливым». Так считал Л.Толстой. Перенесенные мучения раскрыли для Фянаи ее собственный внутренний мир. Она бессильна исправить что-либо, чтобы продолжать жить. Тяжелыми шагами, с остановками она идет навстречу своей смерти. У нее уже нет сил идти уверенными шагами, смело. Она потеряла эту способность... Когда человек надеется на себя, то он шагает уверенно.

Фяная потеряла эту уверенность!.. Она потеряла свою стойкость!.. Самая большая сила в мире – это надежда. Когда человек верит в будущее, он становится сильнее. Фяная утратила эту силу! Фяная больше не верит в прекрасное завтра!.. Писатель располагает место действия в мечети, чтобы изобразить сцену смерти своей героини. Это можно воспринимать как сочувствие писателя к своей героине. Он увел Фянаю от унижительных жизненных условий, от людей, опустивших ее на самое дно жизни, от земли, направил ее к всевышнему, чтобы она покалась в этом святом месте. Чтобы отдалиться от прошлого, избавиться от него раз и навсегда, Фяная поднялась на самый верхний этаж минарета, с мыслью начать новую, чистую жизнь...

«Ступени, поднимавшие Фянаю к вершине минарета, были винтовой лестницей, она все кружилась и кружилась по ним. Они тянули Фянаю за собой. Она возвысилась над землей, отделяясь от мира и людей, его населявших... Оставалось лишь дыхание. Она, как дыхание ветра, без конца заворачивая по винтовой лестнице, поднималась все выше, и, наконец, достигла самого конца. Ее переполняло желание достичь последнего небесного слоя, чтобы увидеть небесное царство... Выше, еще выше, на последнюю ступень минарета, на последний уровень, и оттуда на маленькую, свободную площадку!..»

Фяная хочет стереть все, что было в ее жизни, из своего сознания. У нее есть лишь одна любовь: это смерть. «Она залихватски пожат руку смерти, не боясь. Оказывается, самым смелым, самым сильным из мужчин, что знала до сих пор Фяная, это была смерть. Пусть будет так!»

«Если это так, то она будет любить смерть больше всех, больше всего!». Что ее заставляло шагать по холмистым ступеням? Ведь за свою молодую жизнь она только и делала, что искала свое счастье...». Лишь в последние минуты жизни Фяная поняла, что есть священное чувство любви, она размышляет о белоснежном подвенечном платье. «Она закрыла глаза. Ее веки стали белой картинкой. Перед глазами выстроились самые разнообразные, белые, красные, золотистые свадебные наряды невесты...».

Эти белые, красные, золотые свадебные наряды стали восприниматься ею как символ счастья. Однако с раннего возраста у нее было ложное отвращение к свадебному платью. Она более глубоко поняла это сейчас, на «достигнутой высоте». В конце концов, и она могла одеть и носить свадебное платье. Ведь и она могла уйти из дома в свадебном наряде под звуки свадебной музыки «вагзалы».

Ведь и она могла бы стать законной супругой хорошего, благородного человека, его доверенным лицом в жизни. Помимо этого, и она бы стала выполнять свою природную миссию – стать матерью. Почему она отказалась выполнить это священный долг? Она ударила ногой, затоптала честь материнства, возможность стать хозяйкой дома, счастливой... Странно было также то, что в этот момент она думала не о ком-либо, а именно о Федаи.

Это был Федаи, который потерял одну ногу на войне, честный, воспитанный, трудолюбивый, тот, кто смог бы сделать ее счастливой... «Отчего же я не сочла его себе равным и достойным?». Обо всем этом Фяная вспоминала сквозь рыдания. Как будто бы эти рыдания, эти слезы стали средством смыть грехи перед вечным миром, который ожидал ее впереди. Фянае казалось, что она поднимается по ступеням, держа за руку ребенка. А на кого же он похож? «На Хариса? Нет, ни капельки. На кого же? Он был похож на Федаи. Не то, что похож, это он и есть... Она вздрогнула и отдернула руку». Эти размышления также не случайны. Она прервала беременность, но если бы она родила ребенка, его сделать счастливым смог бы не Харис, а только лишь Федаи. Это она поняла лишь теперь... Писатель избрал для смерти Фянаи очень символическое время: время утреннего намаза... Вот послышался звук азана, призыва к молитве. Это звук приближает верующих к богу.

Когда верующий слышит звук азана, он поднимает голову ввысь, лицом к богу. «Через некоторое время азанчы (тот, кто призывает к совершению намаза) поднимется на самую высокую ступень минарета, с призывом ко всем верующим к чистоте, к святости, к поклонению Богу». С логикой писателя не соглашается читатель: «Разве не было другого места для самоубийства? Фяная, откуда это пришло тебе в голову? Ты что, не могла умереть у своих родителей, в их хибаре? Ты что, и смерть хочешь продемонстрировать людям?». Нет, она не могла умереть, как все, в отцовских задворках. Ведь основной причиной всех бед были как раз эти «задворки». Нет, Фяная не должна была умереть в местах, которые сделали ее несчастной. Она поняла свои ошибки, ее можно простить, и потому она должна умереть в святом месте. Писатель подобным разворотом сюжета призывает всех читателей к высокой духовности, святости и чистоте... Фяная в последний момент вспоминает Фядаи. Все, кого она знала по жизни, длинной чередой проходили перед ее глазами, среди них же ее глаза искали лишь Федаи. Ее размышления очень впечатляющие: «Хоть бы она увидела бы его еще раз и могла сказать все, что она о нем думает». Возможно, подобные мысли были у Фянаи последними. «Не могло быть другого пожелания, душа ее с вершины минарета устремилась к солнцу. Вернее, к солнцу, бывшему очень далеким от людей, но такому чистому и беспорочному. Она захотела взлететь. И хотела при этом, чтобы на ней было белоснежное свадебное платье». И вот наступил конец. Трагический конец

в жизни молодой девушки... Трагедия Фенаи не может никого оставить равнодушным...

Роман «Подвенечное платье»... Здесь уместно вспомнить З.Фрейда: «Эта прекрасная жизнь не только наша. Мы должны научить и других понять и пережить эти истины».

...Гусейнбала Мираламов, считающий литературную деятельность частицей своей судьбы, предложенной очень серьезной и актуальной темой заставляет читателя размышлять над нравственными проблемами, воспитывает его, ограждая от негатива. «Подвенечное платье» призывает прежде всего юных девушек к нравственной чистоте, совершенству, взаимной чистой любви. Фяная, как главная героиня романа, призывает девушек в жизни не совершать подобных ошибок, остерегаться превратностей судьбы. Он, будто бы введением образа Фянай в литературу стремится указать молодежи правильный вектор жизненного развития. «Подвенечное платье» является набатом тревоги, посланием общественному мнению, предостережением для молодежи.

Мы живем в глобализованном мире. Сегодня и Азербайджан, что получил независимость, открыт всему миру. В глобализирующемся мире защита национально-культурных приоритетов народа является очень важным и значимым делом. Литературные изыскания также играют важную роль в нравственном воспитании. Значение романа талантливого писателя Гусейнбалы Мираламова

«Подвенечное платье» в том, что он посвящен именно решению нравственно-моральных проблем, болевым вопросам нравственного развития. Автор представляет читателям эти проблемы, призывая людей, в особенности молодежь, к духовному росту, совершенствованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов Абдулла. Жизнь и художественная истина. Баку: Нурлан, 2006, 250 с. (на азербайджанском языке)
2. Абасов Абдулла. Классики всегда современны. Баку: Нурлан, 2009, 230 с. (на азербайджанском языке)
3. Анвероглу Хималай. Проблемы развития азербайджанского романа. Баку: Нурлан, 2008, 260 с. (на азербайджанском языке)
4. Гусейноглу Тофик. Слово как хранилище истории. Баку: Азернешр, 2000, 256 с. (на азербайджанском языке)
5. Кязымов Газанфар. Размышления над искусством. Баку: Азербайджанская Государственная Палата, 1997, 256 с. (на азербайджанском языке)
6. Современная азербайджанская литература. В двух томах. Том 2-й. Баку: изд. Бакинского государственного университета. Баку: 2007, 562 с. (на азербайджанском языке)
7. Проблемы современной литературы (сборник статей). Баку: Наука и образование. 2012, 192 с. (на азербайджанском языке)

REFLECTION OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN MODERN NOVEL AZERBAIJAN

© 2014

S.V. Abbasova, assistant professor, department head Azerbaijani language
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: In the work of a talented representative of the modern Azerbaijani prose Guseynbala Miralamov moral and psychological problems occupies a large place. The main theme in the work of the author is the problem of moral and ethical development of man, spiritual purification, awareness of their sins and errors elevation. His works are characterized by originality in the use of language, style, craftsmanship and poetic interpretation.

Keywords: Azerbaijani prose, moral and psychological problems, the novel “Wedding Dress”, the writer Huseynbala Miralamov.

УДК 372.3

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ МЕТАФОРЫ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

М.Н. Аверина, методист, педагог дополнительного образования, Центр дополнительного
образования детей, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет, Ульяновск (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности понимания детьми старшего дошкольного возраста средств образности на материале метафорических загадок. Приведены данные констатирующего эксперимента, установившего, что дети испытывают трудности в понимании и использовании метафоры.

Ключевые слова: развитие речи, образная речь, метафорическая загадка, выразительность, коммуникативные компетенции дошкольников.

Современная образовательная система в первую очередь нацелена на формирование компетентностей (творческих, познавательных, коммуникативных и др.). При этом надо отметить, что коммуникативная компетенция выступает как одна из ведущих, так как содержит такой важный компонент как *речь*.

Речь, язык – один из самых универсальных инструментов познания окружающего мира. Выступая в роли показателя уровня мышления с одной стороны, и рече-коммуникативной компетенции – с другой, богатая образная речь даёт представление об интеллектуально-культурном развитии её носителя. Наличие в речи образных средств делает её более привлекательной, яркой и эмоциональной. Известный русский писатель Н.М.Карамзин писал: «Язык наш выразителен не только для высокого красноречия, для громкой живописной поэзии, но и для нежной простоты, для звуков сердца и чувствительности» [1]. Л.Н.Толстой отмечал, что «язык – орудие мышления. Обращаться с языком кое-как – зна-

чит и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно» [2]. В связи с этим следует подчеркнуть, что умение оперировать образными средствами языка – это не только показатель сформированности когнитивных процессов, но и фактор развития воображения, творчества, дивергентного подхода к пониманию действительности. Использование выразительных средств в речи – новая ступенька в развитии детского мышления, это умение говорить ясно и чётко, думать, что имеет решающую роль в контексте современного образования: интеллектуально развитый культурный человек – вот конечный результат современной системы образования [3-8].

Понятие образности речи многоаспектно, его можно рассматривать с лингвистической, психологической, культурологической и даже философской точек зрения. Многие исследователи, трактуя понятие образности, обращают внимание на ведущий *эмоциональный компонент*, без которого образность по существу невозможна. Поэтому зачастую встречается совмещение понятия

«образности» и «выразительности». Т.А. Ладыженская определяет «выразительность» речи как один из важных компонентов *хорошей* речи наряду с понятиями «богатство» и «точность» речи, который «создаётся с помощью отбора языковых средств» [9].

Одним из источников выразительности речи является устное народное творчество, в первую очередь – малые фольклорные формы (потешки, пословицы, фразеологизмы, загадки), которые обладают значительной экспрессивностью.

Предметом нашего исследования выступает загадка, которая посредством своей особой синтаксической конструкции, богатству языковых средств и лаконичности глубоко поэтична.

По-нашему мнению, особое место в формировании образности речи у детей старшего дошкольного возраста занимают **метафорические загадки**. Метафора позволяет реализовывать «конспирирующую функцию» [10] загадки, создавать неповторимую колоритность её содержания, что, собственно, объясняет детский интерес к загадкам.

В этом контексте важно изучение особенностей понимания и использования детьми старшего дошкольного возраста метафоры и других средств образности.

С этой целью был проведен констатирующий эксперимент с детьми старшего дошкольного возраста. Было обследовано 80 детей.

Задачи эксперимента:

1. Выявить уровень сформированности умения детей воспринимать и понимать образное содержание загадок, вычленять средства художественной выразительности из текста загадки.

2. Выявить уровень сформированности понимания переносного значения слов и выражений.

Для решения поставленных задач использовалась методика выявления уровня образности речи дошкольников, разработанная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [11].

Описание и результат исследования изложены ниже.

Задание 1.

Характеристика умений детей понимать семантику многозначных слов и выражений.

В качестве речевого материала детям давались словосочетания с переносными значениями глаголов и прилагательных: *дождь озорничал, лес дремлет, песня льётся, дом растёт, злая зима, лёгкий ветерок*. Обследование проводилось в форме игры «Скажи по-другому» без опоры на наглядный материал.

Инструкция ребёнку: «Я тебе скажу два слова – «дождь озорничал», а ты мне объясни, что значит «озорничал», как это можно сказать по-другому?»

Критерии оценивания:

1. Умение понимать и определять переносное значение глаголов, прилагательных в данном словосочетании.

2. Умение находить синонимическую или эквивалентную замену предложенным выражениям.

Исследование показало, что наименьшее затруднение вызвало адекватное словосочетание «злая зима» и глагольное словосочетание «дождь озорничал».

«Злая зима»

50% опрошенных дали правильное толкование: наиболее частотные ответы – «холодная», «все заморозит», «мороз и холод». Неточное или неверное понимание наблюдалось у 35% дошкольников, наиболее частотные ответы – «плохая», «злая», «хорошая», «можно слепить снеговика», оставшаяся группа (15%) не справилась с заданием.

«Дождь озорничал»

25% испытуемых верно нашли синонимичную или эквивалентную замену: наиболее частотные ответы – «капал», «дожди идут», «лил», «грибной дождь», «сильный дождь». Неточное или неверное понимание наблюдалось у 45% опрошенных: наиболее частотные

ответы – «озорничает, балуется», среди них 5% детей предложили образное понимание выражения («плакал как человек», «плакал»).

Наибольшее затруднения у детей вызвали глагольные словосочетания «лес дремлет», «песня льётся» и адекватное словосочетание с переносным значением «лёгкий ветерок».

«Лес дремлет»

Никто из детей не смог дать правильное толкование данного выражения. Неточное или неверное понимание констатировалось у 20% испытуемых: наиболее частотные ответы – «спать», «спит, закрыл глаза», «у них падают листики», «тёмный», «густой». 80% опрошенных не дали ответа, что связано с непониманием или незнанием значения словосочетания.

«Песня льётся»

5% опрошенных предложили правильное толкование: наиболее частотные ответы («поётся», «песня идёт» в значение «петь»); 10 % – продемонстрировали неточное или неверное понимание: наиболее частотные ответы: «вода льётся», «дождь льётся», «это неправильно», «как слёзки льются у девочек», «дождик», «что-то льётся на землю». Оставшаяся группа детей (85%) не справилась с заданием.

«Лёгкий ветерок»

5% детей правильно толковали значение словосочетания: наиболее частотные ответы – «его нету», «не чувствуется лицом», 70 % детей – не поняли или не знали значение словосочетания.

Задание 2.

Характеристика особенностей понимания метафорической загадки.

Детям предлагалось прослушать три загадки о животных: загадка о белке, еж и лисе. Ребёнок должен был объяснить понимание художественного образа загадки, показать, с чем сравнивают животное, по каким признакам делается сравнение и найти метафору. При затруднении или после отгадывания загадки детям давалась наглядность.

Инструкция ребёнку: «Ты знаешь, что такое загадка? Я тебе загадаю несколько загадок о животных». Далее ребёнку предлагалось поэтапно прослушать три загадки. К каждой загадке ребёнку задаются вопросы: «Как ты догадался, что это белка, ёж, лиса? С чем сравнивают ежа, белку, лису? На что он (она) похожа в загадке? Как можно по-другому сказать о белке, еж, лисе?» Дети «искали» сравнения и метафоры, не разграничивая эти два понятия.

Критерии оценивания:

1. Умение понимать детьми художественный образ, заключенный в загадке.

2. Умение найти сравнение в загадке и объяснить, на основе чего построено сравнение.

3. Осознание и понимание использованных метафор.

Загадка № 1.

*С ветки на ветку,
Быстрый, как мяч,
Скачет по лесу
Рыжий циркач.
Вот на лету он шишку сорвал,
Прыгнул на ствол
И в дупло убежал (белка).*

Эта загадка оказалась сложна в понимании метафоры. Дети при отгадывании опирались не на **метафору**, а на описание действий белки в загадке или её рыжий окрас, так на вопрос: «Как ты догадался, что это белка?» дошкольники отвечали, потому что «она (белка) с ветки на ветки и в дупло», (Семён А.), «берёт орешки» (Сергей Ш.), «берёт шишки» (Арсений Б.), «она (белка) в дупло улезла... это по цвету» (Андрей Б.), «она прыгает, прыгает, раз орешки и сорвала» (Никита Ч.)

Многие дети не понимали значения слова «циркач», поэтому им достаточно сложно было провести сравнение белки с действиями циркача. Испытуемые при от-

гадывании и сравнении использовали не все признаки, имеющиеся в загадке, а только какой-то один. На вопрос: «С чем сравнили белку?» у детей выстраивалась ассоциативная модель, в основе которой белку сравнивают с **мячом**, так как белка «как мяч прыгает» (Вика Я.); «она прыгает и мяч прыгает» (Семён А.) «она тоже прыгает» (Кирилл Г.), «потому что круглая как мячик» (Саша М.) либо дети указывали на метафору «**циркач**», но при её объяснении опирались на прилагательное «**рыжий**», а не на функциональное сходство, объясняя, что белку сравнили с **циркачом**, потому что «белка рыжая и циркач рыжий» (Семён А.), «белка рыжая» (Арсений Б.), «потому что она рыжая» (Андрей Б.), «потому что она мчится» (Дима С.), «она прыг скок, прыг скок с ветки на ветку» (Никита Ч.). Таким образом, при отгадывании загадки дети базировались только на одном компоненте-признаке, с которым у них возникла чёткая параллель, однако мы видим, что в таких толкованиях отсутствует осознание того, что циркач – это акробат, который так же ловко может прыгать по веткам, как и белка.

Небольшая группа детей при отгадывании загадки описывала целый ряд признаков объекта, делая упор на функциональное сходство, объясняя сравнение **белки с циркачом тем, что «она шустрая и рыжая»** (Сергей Б.), «белка рыжая и прыгает» (Арсений Б.), «она высоко прыгает» (Даша З.) «потому что она рыжая и лазают по веткам» (Ольга Д.) «она как циркач и как заяц прыгает тоже» (Вика Р.). В последнем примере ребёнок употребил слово «заяц», вместо «мяч», но на наш взгляд ассоциативный ряд здесь выстроен правильно.

В ходе эксперимента возникла проблема непонимания некоторыми детьми текста загадки, не запоминания полностью или частично содержания загадки. Так на вопрос: «С чем сравнили белку?», дети отвечали реакцией, характеризующейся отсутствием каких-либо семантических связей – дети отвечали, что белку в загадке сравнивают с «медведем», «зайцем», «кошкой», при этом никак этого не объясняли: «...с медведем» Педагог: Что тебе это подсказало?.....(не отвечает) (Анатолий Д.).

Загадка № 2.

Под соснами, под ёлками лежит клубок с иголками (ёж).

Эта загадка оказалась проще в отгадывании, дети с лёгкостью угадывали ежа, но объяснить и найти метафору «**клубок**» самостоятельно смогла только небольшая группа детей (25 %). При этом они отмечали, что ежа называли клубком, потому что «он круглый, у него иголочки», «круглый и колючий» (Кирилл Г., Дима Л., Матвей В.) и похож «на мячик с шерстью, потому что он сворачивается и становится круглым» (Никита Ч.) и «похож на колобка» (Матвей С.).

Чаще всего дошкольники объясняли, что ежа сравнили в загадке с **иголками** (срабатывала ассоциативная связь **ёж-иголки**), ответы детей в этом случае очень похожи: ежа в загадке сравнили «с иголками» (Вероника Ц.), «с иголкой обычной» (Семён А.), «с иголкой» (Анатолий Д.), «с ёлками» (Сергей Ш.), (Артур Л.), «с иголкой так как он «на острое похож» (Вероника Ш.), с кактусом и соснами так у него иголочки» (Маша С.).

Загадка № 3.

За деревьями, кустами

Промелькнуло быстро пламя.

Промелькнуло, пробежало,

Нет ни дыма, ни пожара (лиса).

Загадка оказалась наиболее сложной в отгадывании и объяснении метафоры. Многие дети (15 %) не понимали семантику слова «пламя» («лису сравнили с пламенем, потому что она плавная» (Вероника Ц.). Но и после объяснения педагогом значения слова «пламя» не все могли объяснить без опоры на наглядность, почему лису так называли («потому что она за деревьями прячется» (Арсений Б.) и что за животное можно сравнить с огнём «летучая мышь» (Анатолий Д.), «пожарник»

(Дима Л.)).

Дети при отгадывании, как правило, строили ассоциативную цепь **лиса-пламя**, опираясь на один признак: ярко рыжий окрас лисы («она красная» (Семён А.) «красная и пушистая» (Дима Л.), «очень рыжая» (Даша З.), «она оранжевая» (Сергей Ш.)). Некоторые дошкольники отмечали способность лисы к быстрому передвижению («она шустрая» (Даша Б.), «она быстро бежит» (Василий Л.), «она перебежала» (Вероника Ц.).

Только 10 % детей обратили внимание на группу признаков (скорость и окрас) при выявлении метафоры. При объяснении дети указывали, что **метафорическая интерпретация образа лисы**, её сравнение с пламенем строится на внешнем и функциональном сходстве: «потому что она быстрая и по цвету» (Вероника Ш.), «потому что она красная и быстрая» (Сергей Б.), «потому что она рыжая и промелькнула» (Матвей С.).

Задание 3.

Характеристика умений составлять метафорическую загадку самостоятельно.

Ребёнку предлагалось самому придумать метафорическую загадку об объекте (зайце) по картинке. Задание выполнялось с опорой на наглядность (картинка зайца).

Инструкция: «Я тебе покажу животное, а ты попробуй его сравнить с чем-либо? На что похоже животное? Придумай загадку об этом животном, так, чтобы никто не смог сразу же догадаться о ком идёт речь».

Для лучшего понимания внимание детей обращалось на загадки, отгаданные детьми ранее, на метафоры и сравнения в этих загадках.

Критерии оценивания:

1. Умение сравнивать заданный объект с чем-либо по любому признаку (цвету, форме, размеру).

2. Умение сочинять загадку, используя метафоры.

В ходе эксперимента детьми были составлены сравнения **зайца** с другими объектами по следующим признакам:

- по цвету (с землей («потому что заяц серый и земля серая» Семён А.), деревом, со стволом дерева, с серым альбомом, собачкой, снегом (зимой «он сливается со снегом» (Никита Ч.), с волком – «по цвету с волком, такой же как и зайчик» (Ярослав Б.),

- по форме («похож на круг, потому что у него круглая голова» (Кирилл М.); заяц похож на водопроводные металлические трубы (цвет и форма) – «уши похожи на трубочки» (Арсений Л.); хвост зайца сравнивали с художественной кистью – «хвостик как кисточка» (Вика Я.); с лепестками цветка; с клубком – «он пушистый как пушистый клубочек» (Вика Р.), с собачкой – «у него уши как у моей собачки» (Дима Л.),

- по движениям (с мячом («похож на мячик, так как тоже прыгает» (Андрей Ф.), с попрыгунчиком – «на игрушку прыгучую» (Вероника Ш.), «на прыгунца, так как он высоко прыгает» (Дима С.), с человеком («так как они (люди) тоже прыгают», как и зайцы (Андрей Ф.),

- по размеру (с зайчатами («похож размером» (Артур Л.)).

При попытке создать метафорическую загадку дети часто составляли описательную загадку:

«Прыгает по траве и умеет ловко» (Арсений Б.), «Быстрый, скачет и длинные ушки на макушке» (Вероника Ц.),

«Он мчится, он скорей
Бежит, куда и не знает мчится,
Он быстро бежит с ушами со зверятами» (Вика Я.),
«Он с ёжиком дружит» (Василий Л.),
«Зайца поймали человеки» (Пётр Л.),
«Такой вот пушистый, он наоборот весь черный, а тут белый» (Ксения Ш.).

У некоторых детей получился рассказ, сказка:

«Побежал заяц и встретил дупло, в него вошёл, а там лиса...» (Толя Д.),

«Зайчик прыгал-прыгал-прыгал, лиса бежала-бежала-бежала, волка встретила и говорит: «Иди, пожалуй-»

ста, за лес, там еда найдётся» (*Оля Л.*),

«Он бежит от охотников, бежит быстро, а бежит от лисы» (*Ярослав Б.*),

«С длинными ушками, серенький летом, а зимой беленький» (*Машиа С.*).

Только 10 % попытались создать **метафорическую загадку**, но использовали сравнение:

«Белый как клубок, прыгает и скачет, незаметно его на снеге» (*Семён А., 5 лет*).

«Прыгает как мячик, в конуре живет, пушистый как клубок» (*Вика Р., 5 лет*),

«Он серый и белый, прыгает как прыгун и он быстро не прыгает, а может и прыгает» (*Дима С.*).

«Любит капусту, летом в серой куртке и он боится лису и волка» (*Никита Ч.*).

«Скачет, скачет лысый и пушистый с длинными ушами и любит морковь» (*Яна П.*)

На основе анализа выполнения заданий детьми было условно выделено четыре уровня развития образной речи у дошкольников: высокий уровень, достаточный, средний уровень, низкий уровень.

Уровни оценивания:

Высокий уровень:

Ребёнок находит для словосочетаний синонимическую или эквивалентную замену; понимает художественный образ загадки, вычленяет сравнения, осознаёт метафоры; самостоятельно находит объекты сравнения для предложенного объекта; сочинение загадки не составляет труда, загадка носит не описательный, а метафорический характер.

Достаточный уровень:

Ребёнок может объяснить несколько словосочетаний (четыре из предложенных шести), частично понимает художественные образы в загадке, находит и объясняет, на основе чего построено сравнение в загадке, метафору осознаёт не полностью; сравнение предложенного объекта и сочинение загадки проводит с подсказкой педагога, сочиняет метафорическую загадку самостоятельно.

Средний уровень:

Ребёнок может объяснить лишь два – три словосочетания из предложенных шести, понимает не все художественные образы загадки, не полностью понимает сравнение в загадке, метафору осознаёт с помощью педагога; сравнение предложенного объекта и сочинение загадки проводит с подсказкой педагога, загадка носит описательный характер.

Низкий уровень:

Ребёнок буквально толкует смысл предложенных словосочетаний, не понимает художественные образы загадки, не может вычленить сравнения и метафоры; не может сочинить загадку и не может провести сравнение предложенного объекта.

На момент констатирующего эксперимента детей с высоким уровнем развития образности речи одинаково успешно справившихся с заданиями на умение понимать многозначные слова и умения понимать метафорическую загадку **не выявлено**.

15 % испытуемых хорошо понимают значение многозначных слов, 55% – не понимают, остальные – испытывают затруднения, выполняют задания с помощью педагога. При этом нужно отметить, что переносные значения понимаются детьми при условии, что обозначаемое ими явление или действие хорошо знакомо детям.

30% детей хорошо отгадывают метафорические загадки, 45% – не умеют отгадывать метафорические загадки, 25% – отгадывают с подсказкой педагога.

Только 10 % испытуемых пытаются осмысленно делать сравнения и сочиняют метафорическую загадку.

Проведенный эксперимент позволил сделать вывод, что развитие образности речи, проявляющееся в умении разгадывать метафорические загадки, понимать метафоры и подбирать метафоры самостоятельно, у испытуемых детей сформировано недостаточно. Однако неко-

торые правильные ответы в объяснении метафоры, попытки подобрать сравнения в составлении собственной загадки позволяют сделать вывод о возможности работы по развитию образности речи в старшем дошкольном возрасте.

Сводные данные по констатирующему эксперименту представлены на рисунке 1.

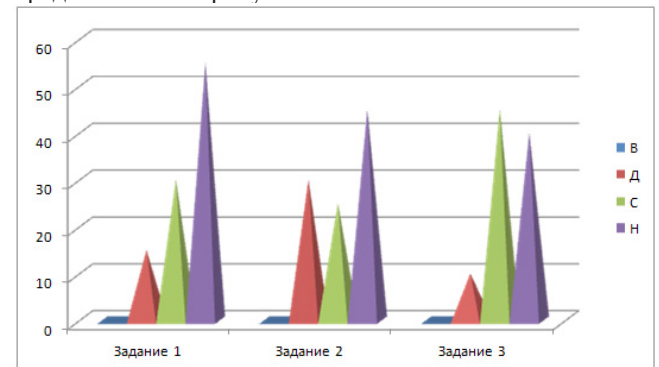


Рисунок 1 - Сводные данные по констатирующему эксперименту

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карамзин Н.М. Избранные сочинения в 2-х томах. – М., 1964.
2. Толстой А. Н. Полное собрание сочинений. ГИХЛ, 1947-1951.
3. Шадрина Л.Г., Аверина М.Н. К вопросу о развитии образности речи старших дошкольников на материале метафорических загадок // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 298-300.
4. Гурова И.В. Технология обучения детей старшего дошкольного возраста сочинению сказок // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 63-65.
5. Антонюк В.З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учебе в школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 5-7.
6. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.
7. Авраменко О.А. Социализация детей в разновозрастной группе дошкольного учреждения в контексте современных научно-педагогических идей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 7-10.
8. Черевченко В.В. Изучение детского фольклора: лингвософские аспекты проблемы // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 38-41.
9. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя /Н.В. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; Под. ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Просвещение, 1991.
10. Харченко В.К. Функции метафоры. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991.
11. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

FEATURES UNDERSTANDING METAPHORS CHILDREN PRESCHOOL AGE

© 2014

M.N. Averina, methodist, additional education teacher, Center for Continuing Education
of Childrenpost, postgraduate student
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

Annotation: This paper discusses the features of children's understanding of the senior preschool age means metaphorical imagery on the material mysteries. The data ascertaining experiment, found that children have difficulty understanding and using the metaphor.

Keywords: language development, figurative speech, metaphorical mystery expressive, communicative competence of preschool children.

УДК 378.14.015.62

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РЕТРОСПЕКТИВЫ ШКОЛЬНОЙ ДИДАКТОГЕНИИ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2014

Т.Н. Авксененко, аспирант, старший преподаватель кафедры теории
и методики обучения и воспитания
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Аннотация: В данной статье раскрываются особенности влияния ретроспективы школьных дидактогений на успеваемость студентов вуза, которая является одним из показателей сформированности общеучебных умений и навыков.

Ключевые слова: успеваемость, общеучебные умения и навыки, школьная дидактогения, школьные неврозы.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, т.е. общеучебные умения и навыки, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадапционного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями [1, с.15].

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят

субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе. Рассмотрим их.

Отрицательное, невротизирующее воздействие неуместно брошенного слова может иметь место в деятельности педагога. Ученые, занимавшиеся данной проблемой, обратили на это внимание педагогов, указав на возможность развития таким путем своеобразных «школьных неврозов», в основе которых лежит психическая травма, нанесенная учителем [2].

Педагог должен учитывать, что в учебном процессе есть ряд моментов, которые протекают на фоне значительного эмоционального напряжения (экзамен, контрольная работа с ограниченным сроком, вызов к доске и т.п.). Эти напряжения, обычно легко преодолеваются большинством учащихся, но могут представлять значительные трудности для детей со слабым типом нервной системы (тревожно-мнительные, застенчивые и т.п.). Для последних, как отмечал Е.С. Катков (1938), «слово учителя с отрицательным содержанием в эти моменты ответственно», т.к. при сниженном тоне коры словесные воздействия отрицательного характера легко могут зафиксироваться по механизму внушения и стать источником предрасположения для дальнейших психических травм, дидактогенных сдвигов, т.е. заболеваний, полученных от учителя.

Более частым явлением может быть то, что в медицинской литературе называют как дидактогениями (греч. *didasko* – учить, *genesis* – происхождение), как школьные, дидактогенные неврозы [2, с. 280]. Термином дидактогения обозначают, с одной стороны, психическую травму, источником которой является педагог (неуважительное, несправедливое, предвзятое отношение к учащемуся, прилюдное высмеивание его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое, унижающее порицание). С другой стороны, дидактогениями именуют психическое расстройство, возникающее под влиянием названной разновидности психоэмоционального дистресса: неврозы, другие психогенные заболевания [2, с. 284].

К.И. Платонов писал: «Дидактогения проявляется в школьной педагогике чаще, чем можно предполагать, так как в деле образования и воспитания приходится иметь дело с внушаемостью, особенно присущей детскому и юношескому возрасту» [2, с. 256].

Невротизирующее воздействие педагогов школы на учащихся имеет пролонгированное действие и в ряде случаев обуславливает низкую успеваемость студентов,

поэтому **целью** данного исследования являлось выявление ретроспективы школьной дидактогении студентов и её влияние на успешность обучения в высшем учебном заведении.

В основу исследования была положена *гипотеза* о том, что если во время обучения в школе педагоги допускали неуважительное, несправедливое, предвзятое отношение к учащемуся, прилюдно высмеивали его ответы, поведение, внешний вид, способности, грубые, унижающие порицания, то это могло привести к негативному отношению к учебно-образовательному процессу студента вуза. Мы полагаем, что решение проблемы неуспеваемости студентов возможно при следующих условиях:

Использовать индивидуальный подход (учет личностных особенностей) к каждому студенту вуза.

Сведение к минимуму невротизирующих ситуаций учебно-образовательного процесса на обучающегося.

Избегание невротизирующих влияний учебной работы на преподавателя, учитывая, что труд преподавателя нередко создаёт ситуацию хронического стресса.

Избегание невротизирующих действий возникающих в ходе учебно-образовательного процесса на уровне общения студент-преподаватель.

В качестве экспериментальной базы выступил Институт педагогики Сахалинского государственного университета, студенты I и II курса, в количестве 92 студентов, из них 29 юношей и 63 девушки в возрасте от 18 до 21 года.

Для диагностики причин снижения успеваемости студентов, а, кроме того, низкой посещаемости ими лекционных занятий были использованы следующие методы исследования: наблюдение, опрос, анализ документации образовательного учреждения.

В результате проведенного наблюдения и опроса были сделаны следующие выводы: во время учебной и внеучебной деятельности студенты по-разному подходят к вопросам подготовки занятий, основными проблемами неуспеваемости являются отсутствие профессиональных мотивов, не регулярное посещение занятий. Результаты наблюдения были подтверждены опросом.

Анализ документации Института педагогики СахГУ, позволил сделать вывод о том, что 14% (13 чел.) закончили обучение в данном семестре на отлично, на хорошо закончили зачетно-экзаменационную сессию 22% (21 чел.), отметка удовлетворительно у 36% (31 чел.), неудовлетворительно – 19% (18 чел.), по различным причинам студентов, не сдавших зачеты и экзамены, среди испытуемых – 9% (9 чел.).

При проведении исследования ретроспективы школьной дидактогении был использован метод беседы. В ходе проведения беседы было определено влияние негативных установок педагогов на успеваемость учащихся во время обучения в средних общеобразовательных учреждениях.

В результате были сделаны следующие выводы: студенты I-II курсов Института педагогики СахГУ поступили в вуз после окончания средних общеобразовательных учреждений – 79% (73 чел.), 15% (14 чел.) – лицей, 6% (5 чел.) – после окончания обучения в учреждениях начального профессионального образования. Во время обучения в школе на 4-5 учились 46% (42 чел.); 3-4 – 29% (27 чел.); только на 3 – 25% (23 чел.). Отношение педагогов к ученикам, опрашиваемые, в основном оценивают положительно 57% (52 чел.), отрицательно – 21% (19 чел.), не смогли дать оценку 22% (21 чел.). 68% (63 чел.) отметили, что с удовольствием изучали те предметы, которые преподавал учитель, доброжелательно относившийся к учащимся. Отрицательное отношение к предмету возникало в том случае, когда действия педагога не нравилось ученикам – 66% (61 чел.).

58% испытуемых (53 чел.) считают, что учителя их школ не допускали возможность наказания в виде прилюдного подчеркивания недостатков ученика, не дела-

лись попытки публичного высмеивания и не проводились невыгодные сравнения каких-либо достижений, но 8% (7 чел.) рассказывали о том, что по отношению к их одноклассникам за педагогами замечалось подобное высказывания. 42% (39 чел.) утверждают, что учителя их школ позволяли себе нелестные, для опрашиваемых, сравнения достижений с одноклассниками, публично высмеивали ошибки, не обращали внимания на нужды, настроение, и состояние здоровья респондентов.

Для того, чтобы исследовать ретроспективу школьной дидактогении, нами был модифицирован тест школьной тревожности Филлипса, предназначенный для изучения уровня и характера тревожности, которая связана со школой у детей младшего и среднего школьного возраста: сокращено количество вопросов (36); изменены формулировки, обработка и интерпретация теста; сохранена содержательная характеристика каждого диагностируемого синдрома.

Определение надежности модифицированной нами методики исследования ретроспективы школьной дидактогении у студентов выражалась в том, что при повторении опыта и при участии независимого исследователя данная методика должна была дать прежний результат. При разработке конкретной методики учитывалась наибольшая информативность оригинала. В процессе проведения экспериментальной работы была создана повторяющаяся ситуация для подтверждения (опровержения) ранее полученных данных. Проверка производилась при помощи метода расчета коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена. Для получения значений ряда мы переводили результаты, полученные в ходе проведения теста в систему баллов. Рассчитывалось процентное отношение у каждого испытуемого по пяти симптомам (факторам), описанным в методике, присваивалось то количество баллов, которое соответствовало количеству процентов. Полученные среднеарифметические определяли два ряда значений, и были использованы при проверке надежности разработанного теста.

На основании проведенных расчетов можно утверждать, что разработанная нами методика для определения ретроспективы школьной дидактогении (модификация теста на определение уровня школьной тревожности Филлипса) является надежной и её использование подходит для проведения дальнейшего исследования.

Валидность методики определялась при помощи использования метода экспертной оценки и проверки корреляционной зависимости, т.е. тесноты и силы этой зависимости, между рядами значений. Группа экспертов, состоящая из преподавателей Института педагогики СахГУ, и имеющие различные ученые степени давали оценку вопросам модифицированной методики, после обработки которых, были определены ряды значений для дальнейшего использования метода однофакторного дисперсионного анализа, при помощи которого оценено индивидуальное и коллективное отношение экспертов к утверждениям, представленным в модифицированном тесте. Таким образом, методику, направленную на выявление ретроспективы школьной дидактогении можно считать валидной.

Далее определялась степень подтверждения гипотезы исследовательской работы. Для сравнения показателей применялся метод расчета коэффициента линейной корреляции r_{xy} Пирсона, предназначенный для изучения связи двух рядов распределения признаков, находящихся в линейной зависимости, измеренных в данной выборке, так как ряды значений, состоящие из успеваемости и уровней тревожности студентов вуза, полученные в результате диагностики, после проверки оказались близкими к нормальному распределению.

Применение метода расчета коэффициента линейной корреляции r_{xy} Пирсона позволяет сделать вывод о наличии зависимости успеваемости студентов от особенностей поведения педагогов во время обучения в школе.

Проведенное нами исследование подтверждает то,

что успеваемость в вузе отражает степень усвоения объема знаний, навыков, умений, установленных стандартами высшего образования, с точки зрения их осмысленности, полноты, глубины, прочности, т.е. уровня сформированности общеучебных умений и навыков студентов. Высокая успеваемость достигается не только системой дидактических и воспитательных средств, оптимальной организацией учебной деятельности, но и отношением к образовательному процессу обучающихся и преподавателей. И вполне естественны в этих отношениях уважение, как к личности студента, так и к личности преподавателя. Чтобы данное положение реализовывалось необходимо использовать индивидуальный подход (учет личностных особенностей) к каждому студенту вуза, сводить к минимуму невротизирующих ситуаций учебно-образовательного процесса на обучающегося, осуществлять попытки избегания невротизирующих влияний учебной работы на преподавателя, учитывая, что труд преподавателя нередко создаёт ситуацию хронического стресса, а также сведение к минимуму невротизирующих действий возникающих в ходе учебно-образовательного процесса на уровне общения студент-преподаватель. Так как академическая успеваемость не только мера познавательной деятельности, где

фиксируется уровень и объем знаний, степень прилежания, но и, в известном смысле, отношение студентов к своей будущей профессии, степень соответствия интересов и склонностей индивидов целевой функции вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: Автореф. канд. дис. Иркутск, 1995. 24с.
2. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор (вопросы теории и практики психотерапии на основе учения И.П. Павлова). М.: Медгиз, 1957. 432с.
3. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. 216с.
4. Богданова О.А. Эмоциональный тип сотрудничества между педагогом и учеником как способ профилактики дидактогении // Психология обучения, 2007. № 4. С. 53-61.
5. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Медицинская психология. М.: Медицина, 1984. 272с.
6. Милорадова Н.Г. Студент в зеркале психологии // Архитектура и строительство России. 1995. № 9.

SCHOOLNEUROSES CAUSED BY DIDACTOGENIA AS A FACTOR OF UNIVERSITY STUDENTS' POOR PROGRESS IN STUDIES

© 2014

T.N. Avksenenko, postgraduate of Sakhalin State University, lecturer in theory and methodology of training and education
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)

Annotation: The article describes the peculiarities influence prospects didactogenii school on student progress in studies university students, which is one of the indicators of formation of general educational skills.

Keywords: progress, general educational skills, didactogenii school, school neuroses.

УДК 378.14

ИНТЕГРАЦИЯ В ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ

© 2014

Ш.О. Агаев, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования
Азербайджанский Институт Учителей, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Трудовое обучение воспитывает в школьниках культурные качества, такие, как организация рабочего места, выбор технологии и инструментов, регулирование процесса деятельности, создание необходимых корректив, оценка результатов, выдвижение полезных предложений. Методика проведения уроков труда должна учитывать указанные направления работы.

Ключевые слова: трудовая подготовка, графика, техника, внутрипредметная и межпредметная интеграция.

Труд является целенаправленной, материальной (физический труд) и нематериальной (умственный труд) деятельностью и служит компенсатором всех его потребностей. Еще с древних пор человек благодаря труду уравнивал отношения между собой и природой. В процессе труда человек одновременно меняя как себя, так и природу. В этот период человек стал осознавать свои возможности. Труд является первоначальным фактором привязанности человека к природе. Трудовой процесс закладывается при подготовке к обучению. Трудовая подготовка начинается с дошкольного периода на основе формирования теоретических и практических знаний. Здесь важную роль играет их интеграция. Человеческая речь, как средство связи, играет важную роль в трудовой подготовке. Не случайно, что впервые происхождение речи связывают именно с трудом. В 70-х годах XIX века французский философ Людвиг Нуаре (1829-1889), основываясь на предложенной им «теории трудовых криков», отмечал, что человеческая речь произошла и стала развиваться на основе инстинктивных и рефлекторных визгов и криков. Например, при рубке дров человек, ударяя топором о дерево, или лодочник, гребя веслами, независимо от себя, издает звуки, которые в будущем и преобразуются в глагол и другие слова [1, с. 76]. Есть предположения, что, хотя научно не доказано возникновение языка и речевой деятельности через

труд, однако связь между языком и трудом существует. Человеческий разум стал развиваться именно на основе трудовой деятельности. Чтобы достигнуть в учебных заведениях соответствующих профессиональных навыков, необходима подготовка к трудовому обучению, которое является основой формирования практических интегративных способностей.

Значение понятия трудовой подготовки специалистами излагается следующим образом: «трудовая подготовка – это предмет, который служит обучению школьников и студентов технике, трудовым услугам, умениям и навыкам, усвоению сельскохозяйственных и трудовых способностей в этой сфере. В высших учебных заведениях обучение труду способствует подготовке к определенной специальности, дает возможность студенту осознать человеческую деятельность и свои способности» [2, с.100].

Исследование предметных куррикулов в общеобразовательных школах показывает, что они, при соответствующей подготовке учителя, способствуют повышению трудовой подготовки школьников и обеспечивают знания и нижеуказанные способности и навыки:

- перечисление, наименование и узнавание;
- выбор, определение, различие, изложение, организация и высказывание мысли.
- подготовка, исполнение, составление, представле-

ние, рекламирование, рисование.

Трудовая подготовка характеризуется как технологический процесс. С этой точки зрения все дидактические требования, связанные с трудовой подготовкой, находят свои решения благодаря предмету «Технологии». Исследование куррикулума и межпредметная и внутрипредметная интеграция реализуются через реализацию стандартов содержательной линии.

Трудовая подготовка обеспечивает ученикам приобретение различных навыков и способностей. Именно в этом направлении определяются содержательные линии деятельности, которые способствуют систематизации усвоенных учениками теоретических и практических знаний: технология обработки, технические элементы, бытовая культура, графика.

Для создания межпредметной горизонтальной и вертикальной интеграции учитель должен действовать согласно инструкции, заданной в концептуальном документе. Например, для того, чтобы ученики первого класса освоили способности узнавания, наименования, педагог должен связать следующие стандарты между собой:

1. Технологии обработки: определенные технологии обработки (измерение, резка, лепка, соединение, шитье, свертка) и способы их обработки.

2. Технические элементы: технологические машины и технические средства, определенный уровень бытовой культуры, к примеру, различные накрытые столы (для завтрака, обеда, ужина, гостей, праздников) и их атрибуты.

Не считается целесообразным сопоставление стандартов по содержательной линии. Точно такой же подход можно использовать и для формирования других способностей.

По предмету «Технологии» в четвертом классе мы считаем верным определение возможностей учеников в формировании подготовки трудового обучения, исходя из особенностей каждой дисциплины. Известно, что в начальных классах изучаются следующие предметы: азербайджанский язык, иностранный язык, математика, информатика, знание о жизни, технология, физическое воспитание, изобразительное искусство, музыка [3, с. 474-476].

В концептуальных сборниках документов «Общие предметы куррикулума для 1-4 классов в общеобразовательных школах» (Баку, «Техсил», 2008) важную роль играют материалы, отражающие в себе содержание и обучение каждого предмета, линии содержания и деятельности, а также осведомленность каждого педагога о межпредметной и внутрипредметной интеграции относительно каждого предмета.

Для учеников первого класса определены следующие темы, являющиеся важным обучающим средством для обеспечения нужных знаний и практических умений: технологии и технологические средства, бытовая культура, обработка бумаги и металла, складывание и резка узоров, лепка, вышивание и раскладывание узоров, конструкции из различных материалов.

На основе принципа единства обучения в закреплённой теме даются определенные примеры, которые формируют знания о межпредметной и внутрипредметной интеграции. К примеру, возьмем тему о развитии технологии.

Дидактической целью темы «Развитие технологии» является реализация содержания некоторых стандартов (1.1.1., 2.1.2., 2.1.3.). Здесь интеграция проводится в двух направлениях, как горизонтально, так и вертикально. 1.1. Основной стандарт, относящийся к технологической обработке, связан с обучением сути обработки технологий – действует как один из двух подстандартов основного стандарта (1.1.1.), и представляет небольшие темы относительно различных технологий обработки и их способов.

2.1. – Основной стандарт, относящийся к техниче-

ским элементам, связан с формированием знаний относительно технологий, машин и технологических способов, здесь участвуют два из четырех подстандартов основного стандарта (2.1.2. и 2.1.3.).

2.1.2. Вкратце знакомит нас с технологиями и машинами.

2.1.3. Вкратце знакомит нас с технологическими средствами.

Предмет «Технологии» не связан, как мы считаем, с такими предметами, как «Бытовая культура» и «Графика».

Такие предметы же, как Азербайджанский язык (1.1.1), Информатика (3.2.6) и Познание мира (4.2.1.) могут участвовать в интеграции знаний с предметом «Технология». Как это происходит?

Азербайджанский язык (1.1.1.) – здесь дети обобщают сказанное об исследуемых вопросах и подводят итог.

Информатика (3.2.6.) – здесь обучаются правилам соблюдения техники безопасности на определенном этапе работы.

Познание мира (4.2.1.) – обосновывается идея соблюдения правил безопасности при использовании газового и электрического оборудования в быту, а также воспламеняющихся, колющих и режущих предметов.

Из межпредметной интеграции видно, что для развития технологий трудовой подготовки в первую очередь необходимо обобщать мнения и, придя к единому мнению, демонстрировать собственные умения и навыки.

Таблица 1- Новые слова и термины по предметам

№	Обучение предмету	Новые слова и термины
1	Производственное учреждение и производство	Производство, завод, фабрика, конвейер, трактор, авиация
2	Технология и технологические средства	Комбинат, металлургия, дамбовые печи, технологии обработки, ножницы, отвертка, иглолка, молоток, электрические свирели, топор, рубанок, нож, тики, пила, шило, сверли, лопата
3	Технологические средства и классификация машин	Слесарь, столяр, инструменты строительного и сельского использования, измерительные средства, дорога и метеорологические средства, лобзик, индикатор, транспорт, технологические, транспортные и информативные машины, реактивный мотор, бинокль
4	Бытовая техника	Бытовая техника, вычислительная техника, личный компьютер, холодильник, морозильник, кухонный комбайн, пылесос, пульты.
5	Обеденный стол и их оформление	Режим, рацион, меню, питание
6	Переплетенные изделия и их оформления	Покров, переплет, корешок, тиснение (типография)
7	Рамки для художественных работ	Аппликация, чертёж, кривая линия, украшение узорами
8	Изготовка футляра для карандашей из картоны	Куб, параллелепипед, технический рисунок, открытие куба и параллелепипеда
9	Орнаменты	Орнамент, занятия медника, ювелирное дело, ткачество
10	Углубленный рельеф	Рельеф, контррельеф, эскиз, скульптурный нож
11	Дизайн посуды	Дизайн, оформление, проектирование
12	Художественный монтаж, дизайн	Товарный изделие, художественный дизайн, модель, дизайнер, экология, мотор, эстетика
13	Игрушки, ее особенности, запасы и обработка	Игрушки, декоративное средство, доска, балка, фанерка, пила, рубанок
14	Отметка лобзиком	Лобзик, пенопласт, отвертка, пила, (пестах) кондитерское изделие в виде белых сахарных ниток.

В каждой обучаемой теме идет интеграция определенных стандартов горизонтальной линии азербайджанского языка. В них входят 1.1.1.; 1.1.2.; 1.2.3.; 2.1.3. стандарты.

1.1.1. – обогащать и развивать свои знания.

1.2.1. – высказывать свое мнение об увиденных, услышанных, прочитанных случаях.

1.2.3. – составить диалоговые темы и их представить.

2.1.3. – составить словарь новых слов.

Таким образом, ясно, что для формирования трудовой подготовки учеников, наряду с другими предметами, широко рассматриваются и возможности азербайджанского языка.

Составление учениками нового словаря терминов имеет большое значение для дидактического исследования стандартов (2.1.3.) Это ясно видно из нижепредставленного графика.

Разумеется, это неполный список. Наряду с указанными учебными дисциплинами процесс интеграции трудовой подготовки реализуется также и через такие предметы, как Физвоспитание, Познание мира, Информатика, Изобразительное искусство, Иностранный язык.

Из проведенных примеров еще раз становится ясно, что есть необходимость межпредметной интеграции для формирования практических навыков, умений и способностей, которые также способствуют трудовой подготовке учеников. В связи с этим можно прийти к следующим выводам:

- Применение куррикулума способствует формированию знаний учеников на основе содержательного стандарта трудовой подготовки.

- Используя возможность межпредметной интеграции, можно оптимизировать связь стандарта трудовой

подготовки с другими предметными стандартами.

- Трудовая подготовка развивает когнитивные способности школьников, пробуждает интерес к специальностям, обеспечивает социализацию.

- Трудовые навыки школьников способствуют формированию необходимых нравственных качеств, а также правильному выбору средств технологической обработки, регулирует деятельностный процесс, способствует оцениванию итогов и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А.Гурбанов. Человек и язык. Баку: Гянджлик. 1973 (на азербайджанском языке)

2. И.Маилов, Г.Ахмедов. Толковый словарь технологических терминов. Баку: АМУ. 2008 (на азербайджанском языке)

3. Предметный куррикулум для 1-4 классов общеобразовательных школ. Баку: Техсил. 2008 (на азербайджанском языке)

4. Ахундов Н. и др. Технология (методическое средство для 4 класса). Баку: Азполиграф. 2011 (на азербайджанском языке)

5. Батышев В.С. Трудовая подготовка школьников: Вопросы, теории и методики. М.: Педагогика, 1981. 182 с.

6. Беляева А.П. Интеграция профессиональной подготовки // Советская педагогика, 1987, № 7, С. 67-70.

7. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М.: Прогресс. 1990. 496 с.

8. Интеграция современного научного знания: Методологический анализ/ Костюк Н.Г. и др. Киев: Высшая школа. 1984. 184 с.

9. Тойсесюк Н.Е. Трудовое воспитание сельских школьников // Советская педагогика. 1998. № 4. С. 35-39

INTEGRATION JOB TRAINING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

© 2014

Sh.O. Agayev, an assistant professor of preschool and primary education
Azerbaijan Institute of Teachers, Baku (Azerbaijan)

Annotation. Labor training educates schoolchildren cultural qualities, such as the organization of the workplace, the choice of technology and tools, managing activities, the creation of the necessary adjustments, evaluation, promotion of useful suggestions. Methodology for conducting lessons of work should take into account these areas of work.

Keywords: employment training, graphics, electronics, Intra and Interdisciplinary integration.

УДК 159: 821.161

МОТИВ СТРАХА В ПРОИЗВЕДЕНИИ Л.ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

© 2014

А.П. Алиева, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Бакинский славянский университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Понятие страха имеет как физиологические, так и социально-психологические корни. В произведении Л.Толстого «Анна Каренина» изображение страха и всех, связанных с ним социально-психологических чувств, является одним из основных приемов в изображении характера главных героев и сюжетной канвы произведения. Тем самым в романе появляется экспрессия, когда читатель сопереживает со своими героями и волнуется за них.

Ключевые слова: страх как чувство, Лев Толстой, «Анна Каренина», тревога, социально-психологическая характеристика героев, трагизм их существования.

В классической литературе по психологии страх определяется как один из сильнейших стимулов, побуждающих личность на сильные поступки. Не всегда однозначными бывают результаты действий, мотивированных страхом [7; 8]. Однако тот факт, что сами действия совершаются с удвоенной энергией, не подлежит сомнению.

Если попытаться провести бинарную оппозицию состояний, то критерием дифференциации может быть факт «приятности». У Аристотеля встречаем фундаментальное разграничение удовольствия и неудовольствия, причем характерно, что он говорит о важнейшем моменте воздействия на психику виртуальных фактов. Современная психология знает, что не обязательна встреча с объектом страха, чтобы прийти в соответствующее состояние, которое можно определить как *паническое*. Достаточно актуализации образа объекта

страха или даже встречи с чем-то, что может ассоциироваться с образом такого объекта. Аристотель пишет: «Чувственное восприятие сходно с простым высказыванием и мышлением. Когда же оно доставляет удовольствие или неудовольствие, [душа], словно утверждая или отрицая, начинает к чему-то стремиться или чего-то избегать. И это испытание удовольствия или неудовольствия есть деятельность средоточия чувств (*aisthētikē mesotēs*), направленная на благо или зло как таковые» [1, 438]. И далее: «Размышляющей душе представления как бы заменяют ощущения» [1, 438].

Можно сделать предположение о том, что Аристотель находился на грани открытия феномена бессознательного, поскольку если представления заменяют душе ощущения, то закономерен вопрос о том, где же находятся эти представления. Ведь не могут они все время находиться в активном состоянии. Дифференциация же пси-

хического на активное и пассивное состояние наводит на мысль о сознательном и подсознательном, где первое ассоциируется с активным состоянием сознания, второе – с пассивным.

Возможно, приписывать Аристотелю представление о феномене бессознательного или подсознания представляет собой своеобразный анахронизм, тем не менее параллели напрашиваются. В этой связи уместно привести высказывание проф. С. Сеидова: «Странное и необъяснимое происходит не только с мозгом человека, но и с продуктом его деятельности – психикой. Этот феномен сегодня, привлекая к себе огромное внимание, остается столь же неоднозначно интерпретируемым, как и психология, которая занимается его изучением. Действительно, сложно найти область человекознания, которая была бы столь противоречива, как психология» [5, 10].

На наш взгляд, С. Сеидов совершенно прав, просто не каждый психолог, и тем более один из ведущих специалистов в этой области, способен на подобное признание. Неоднозначная интерпретация по сути дела означает различное понимание природы изучаемого объекта, поскольку интерпретация не носит и не может носить абсолютного характера. Интерпретация всегда, так или иначе, отражает специфику понимания природы объекта. Это своеобразный предассудок, независимо от того, насколько глубоко отдаем мы себе в этом отчет [5, 11].

Страх сам по себе уже в обывательском мышлении ассоциируется с очень сильным чувством. Однако в действительности присутствует широкий диапазон того негативного состояния, которое определяется как «страх». Этот диапазон включает в себя и обычные опасения, и сильнейшее паническое состояние, в котором человек фактически лишается способности мыслить рационально и принимать решения. С. Мамонтов отличает от страха то состояние, которое принято называть *фобией*. Он пишет: «Понятие «фобия» происходит от греческого *phobias* и означает «страх, ужас». Причем надо иметь в виду, что в отличие от простого страха, в основе которого часто лежит адекватная реакция на реальную опасность, фобия – это страх, на первый взгляд кажущийся немотивированным, беспричинным и сопровождающийся неприязнью к тому, что вызывает страх» [4, 68-69].

Очень точное определение страха находим у М. Годфрида: «Страх (*angoisse*). Тяжелое чувство глубокого беспокойства, непосредственной угрозы для жизни, ощущение собственного бессилия перед лицом опасности в ожидании неблагоприятного развития событий. Сопровождается расстройствами соматического характера: дрожь, ощущение «нехватки» воздуха, «комка в горле», различные боли, головокружение, понос и т.д.» [2, 115].

Описанное психологами состояние страха как чувства глубокого беспокойства и ощущение собственного бессилия перед лицом опасности, на наш взгляд, является доминирующим чувством в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина». Характерно также, что оно на протяжении всего романа носит неосознанный характер. Как Анна, так и другие персонажи по разному поводу испытывают сильнейшее беспокойство, связывая его с различного рода неудовлетворенностями. Так, Долли все время страшится того, что муж ее бросит; Облонский страшно боится того, что жена узнает о его проделках; Вронский боится, что любовь Анны не даст ему реализовать замыслы всей своей жизни; над Карениным дамочным мечом висит угроза краха карьеры; Левин, прототипом которого, согласно традиционной интерпретации, считают чуть ли не самого Толстого, боится фактически всего, и страх его усугубляется нравственными мучениями.

Тема страха в «Анне Карениной» начинается с первых страниц романа. Фраза о том, что «все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая се-

мья несчастлива по-своему» [6, 7], как бы вводит тему страдания. Хотя начало романа не об Анне, тем не менее в этих первых строках заложена стратегия основной структурной составляющей повествования. Вот некоторые примеры описания страха у различных героев:

«Дарья Александровна, ... чувствовала, что боится его и боится предстоящего свидания. Она только что пыталась сделать то, что пыталась сделать уже десятый раз в эти три дня: – отобрать детские и свои вещи, которые она увезет к матери, – и опять не могла на это решиться; но и теперь, как в прежние раза, она говорила себе, что это не может так остаться, что она должна предпринять что-нибудь, наказать, осрамить его, отомстить ему хоть малую частью той боли, которую он ей сделал» [6, 12].

«Тут, глядя на ее стол с лежащим наверху малахитовым бюваром и начатою запиской, мысли его вдруг изменились (мысли Каренина: А.А.). Он стал думать о ней, о том, что она думает и чувствует. Он впервые живо представил себе ее личную жизнь, ее мысли, ее желания, и мысль, что у нее может и должна быть своя особенная жизнь, показала ему так страшна, что он поспешил отогнать ее. Это была та пучина, куда ему страшно было заглянуть» [6, 318].

«Вот некстати; неужели ночевать?» – подумала она (Анна: А.А.), и ей так показалось ужасно и страшно все, что могло от этого выйти, что она, ни минуты не задумываясь, с веселым и сияющим лицом вышла к ним навстречу и, чувствуя в себе присутствие уже знакомого ей духа лжи и обмана, тотчас же отдалась этому духу и начала говорить, сама не зная, что скажет» [6, 472].

Тема Анны, если справедливо подобное определение, начинается формально с указания на то, что ее ждут у брата с тем, чтобы она уладила их семейные дела. Однако это поверхностная и формальная нить повествования. Подлинная и реальная линия судьбы Анны начинается с ее приезда и трагического случая, который сопутствовал этому приезду. Можно сказать, что именно этот случай становится фактом, определяющим судьбу героини в тексте повествования. Важно, что в дальнейшем этот мужичок, попавший под колеса вагона, будет являться Анне в ее снах, т.е. образ этого человека, как и представление о происшедшем, не будет покидать ее.

Сам случай производит на нее сильное впечатление, но важна ее реакция. Когда брат спрашивает, что с ней, она отвечает, что это дурное предзнаменование. Иными словами, на нее нападает страх, который не покидает ее до конца, уже до ее идентичного трагического конца. Таким образом, ее трагическая смерть является развязкой того состояния, в которое ее приводит в начале повествования смерть вокзального служащего. На вопрос брата она отвечает неожиданно с точки зрения логики развития событий. Поэтому брат и понимает ее неверно: «Что с тобой, Анна? – спросил он, когда они отъехали несколько сот сажен. – Дурное предзнаменование, – сказала она. – Какие пустяки! – сказал Степан Аркадьич. – Ты приехала, это главное. Ты не можешь представить себе, как я надеюсь на тебя» [6, 77].

Анна приехала, чтобы уладить семейную ссору брата с женой. Поэтому реплику о дурном предзнаменовании он совершенно естественно интерпретирует в соответствии с логикой ее приезда. В соответствии с этим предзнаменование должно касаться решения его семейных дел. Вот почему он говорит, что, напротив, все будет хорошо, поскольку она приехала. Не только брат, но и сама Анна не знает, к чему может относиться это предзнаменование. Тем не менее, у нее появляется страх, и плачет она не по мужичку, а по себе. Тут бессознательным является основное чувство героини, и его нельзя смешивать с тем чувством жалости или ужаса, охватившего свидетелей трагического происшествия.

Конечно, в соответствии с литературоведческим анализом можно было бы сказать, что Толстой специально вводит в текст романа эпизод с гибелью вокзального работника. Иными словами, писатель использует ту мо-

дель рассказа, о которой А. П. Чехов впоследствии писал, что если в первом акте пьесы на стене висит ружье, то в пятом оно выстрелит.

У Толстого указанный эпизод предполагает психоаналитическую интерпретацию, а не эстетическую. Страх Анны соответствует ее бессознательным порывам. Гибель же работника представляет собой жизненный факт, который отвечает ее состоянию. Поэтому она и расценивает его как предзнаменование, в то время как все свидетели в той или иной степени равнодушны.

В романе реализуется несколько структурных линий, связывающих Анну с другими людьми. Содержание образа или структура личности Анны раскрывается исключительно в этих отношениях, вне которых ее просто не существует. Анализ текста романа показывает, что все эти типы отношений строятся на зыбкой основе, поэтому все они тревожны. В противовес характеру отношений, связывающих Анну с другими людьми и составляющих основу ее страхов; сама она представляется окружающим здоровой и физически, и нравственно. В ней присутствует какая-то внутренняя сила, которая благотворно действует и на других людей, заставляя их успокоиться и наслаждаться жизнью.

Здоровая внешность Анны не может быть обманчивой. Она действительно счастлива. Это счастье обусловлено ее физическим здоровьем. На бессознательном уровне же ее не покидает тревога, в соответствии с которой она живет в ожидании беды. Тревожность ее может объясняться только одним обстоятельством, ее замужеством. Дело даже не в том, что она живет со старым мужем. Каренин на эмоциональном уровне совершенно нейтрален, поэтому его невозможно судить по шкале плохой/хороший человек. Он никакой для Анны.

Тревога Анны непосредственно обусловлена супружескими отношениями и носит бессознательный характер. На протяжении романного времени она все время выводится на поверхностный уровень и реализуется в ее страхах: что Вронский ее разлюбил, что Каренин лишит ее возможности встречаться с сыном, что сын забудет ее, и т.д. Поведение Анны, ее реакции на различные внешние раздражители, вспыльчивость, эмоциональные срывы – все обусловлено ее страхами. Ее страхи передаются и окружению, которое также начинает испытывать необъяснимую тревогу. Не случайно Вронский,

оказавшись в полку среди друзей, испытывает огромное облегчение, поскольку он освобождается от тревожного состояния, не покидавшего его рядом с Анной.

Таким образом, бессознательный страх Анны, обусловленный глубокой неустроенностью ее жизни, в конечном счете, становится причиной ее гибели. В этом и проявляется гениальность Л.Толстого, сумевшего раскрыть все стороны социально-психологической драмы главной героини, через постепенное нагнетание экспрессии, через показ внутренних переживаний, когда желания и чувства, стремления и эмоции сталкиваются с обстоятельствами, преодолеть которые становится все труднее и труднее. Складывается тупиковая ситуация, через которую должна пролечь трагедия Анны. Разрешение ее также является основой для формирования дальнейших неразрешимых жизненных ситуаций, в которых в какой-то степени и есть прелесть жизни: борьба за идеалы, их достижение через преодоление трудностей. Герои Толстого всегда проходят через сложные жизненные ситуации, в изображении которых весь гений великого писателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. О душе. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Том 1. М.: Мысль, 1976, с. 369-448.
2. Годфрид М. Психология и психиатрия. Терминологический словарь. СПб.: ПИТЕР, 2003.
3. Даниэл Р.-Л. «Крейцера соната». Клейнманский анализ толстовского неприятия секса // Классический психоанализ и художественная литература. СПб.: ПИТЕР, 2002, с. 141-162.
4. Мамонтов С. Страх. Практика преодоления. СПб.: ПИТЕР, 2002.
5. Сеидов С. Феноменология творчества (История, Парадоксы, Личность). Баку: Чашыоглу, 2009.
6. Толстой Л. Н. Анна Каренина // Толстой Л. Н. Собрание сочинений в двадцати двух томах. Том восьмой. М.: Художественная литература, 1981.
7. Кузнецова В. В., Щелоков О. Л. Причины страха смерти и асимметрия времени // Фигуры Танатоса: Альманах. СПб., 1995. № 5
8. Щербатых Ю. В., Ивлева Е. И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. Воронеж: Истоки, 1998 - 292 с.

MOTIVE OF FEAR INTO WORKS L.TOLSTOY «ANNA KARENINA»

© 2014

A.P. Aliyeva, a senior lecturer in psychology and pedagogy
Baku Slavic University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: The notion of fear has both physiological and the same socio- psychological roots. In the work of Tolstoy “Anna Karenina” image of fear and all related socio-psychological sense, is one of the main methods in the image of the main character and plot canvas works. Thus the expression appears in the novel, when the reader empathizes with his characters and worried about them.

Keywords: fear as a feeling, Leo Tolstoy, “Anna Karenina”, anxiety, social and psychological characteristics of heroes, the tragedy of their existence.

УДК 343.97: 159

КРИМИНОЛОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ЖЕНСКОЙ ПРЕСТУПНОСТИ

© 2014

Г.М. Асланова, докторант кафедры психологии
Бакинский Государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Рассмотрение сущности женской преступности в психологическом и криминологическом аспектах представляет несомненный научный интерес. Статистические данные показывают, что для определения увеличения преступности, как социального факта, сведений достаточно. С учетом основных направлений тенденции развития данного социального явления предпринята попытка увязать причины преступлений, совершенных женщинами, с психологическими факторами, присущими современности.

Ключевые слова: женская преступность, криминологическая сторона преступности, психологическая сторона женских преступлений.

Преступление, как социальное явление, предоставляет необходимые сведения о ценностях и традициях общества, где оно совершается, другими словами, является носителем информации об этом явлении. Следует отметить, что существует необходимость более пристального рассмотрения гендерных и классификационных факторов также и в исправительной сфере [8-13]. Мы утверждаем, что большинство преступлений, совершаемых с участием женщин, связано с их неблагоприятным социальным и экономическим положением.

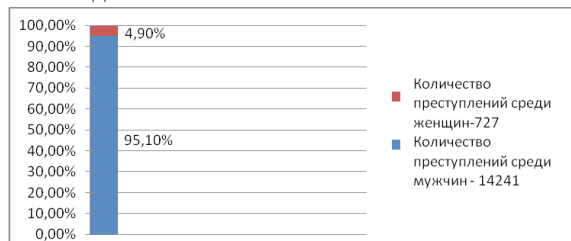
Существует ли современное поколение преступников-женщин? Мы довольно часто сталкиваемся с сообщениями о женских преступлениях, как в местной, так и в иностранной прессе. Так, министерство Юстиции США обнародовало факты, представляющие интерес для специалистов феминистической и нефеминистической криминологии. Так, в 1998 году уровень ареста женщин, совершивших преступление, составил 22 %, что является низким показателем по сравнению с другими арестами. Для сравнения можно сказать, что в 1980 году этот уровень составил 15,8 %. В те годы число арестов женщин за насильственные преступления составляло 10 % от общего уровня женской преступности, а также 1/10 от общего уровня мужской преступности. Из статистики 1998 года стало известно, что 14% насильственных преступлений совершено женщинами. Согласно сводкам BJS, наибольший рост наблюдается в преступлениях с нанесением тяжких телесных повреждений, что «может отражать рост осуждения женщин за бытовые преступления» [4, с.196].

Основным моментом в сводке является то, что за аналогичные преступления женщины отбывают меньший срок наказания, чем мужчины. В конце документа указывается, что в сравнении с женщинами у мужчин значительно больше предыдущих судимостей. При изучении таблицы тенденций роста преступлений, совершенных женщинами и мужчинами с 1979 года по 1997 год, можно заметить, что в тюрьмах состав преступлений, совершенных женщинами, меняется. Количество арестов за насильственные преступления и преступления против имущества снизилось, а количество преступлений, связанных с наркотиками и направленных против общественной безопасности, наоборот, увеличилось.

В ходе анализа правовой характеристики женской преступности нами проведены сравнения с вышеуказанными данными о женской преступности в США и Азербайджане. Анализ сведений Комитета Статистики Азербайджанской Республики по лицам, совершившим преступления, показывает, что в 1993 году общее количество лиц, совершивших преступление, составило 14 968 человек (14 241 мужчин и 727 женщин). Таким образом, гендерный состав общего количества лиц, совершивших преступление, составляет соотношение 95,1 % (мужчины) и 4,9 % (женщины).

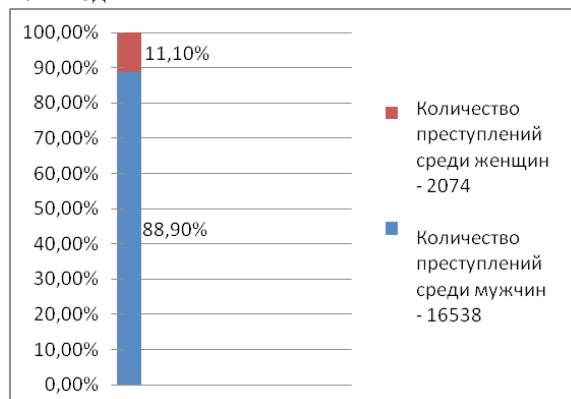
В 2011 году общее количество лиц, совершивших преступление, увеличилось до 18 612 человек. В гендерном составе преступлений также происходят интересные изменения.

1993 год

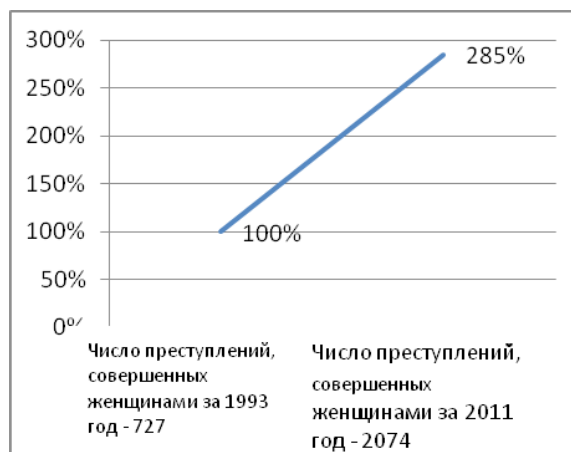


Так, преступление совершили 2074 женщины, что составляет 11,1 % (количество мужчин, совершивших преступление, составило 16 538 человек, т. е. 88,9 % от общего количества преступлений).

2011 год

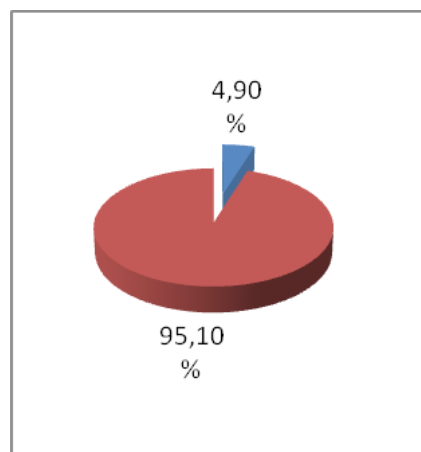


Таким образом, с 1993 по 2011 год количество мужчин, совершивших преступление увеличилось с 14 241 человек до 16 538 человек (16 %), а количество женщин, совершивших преступление за этот период с 727 человек до 2074 человек (185 %).

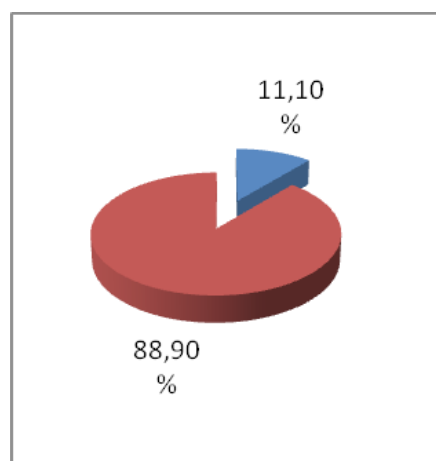




Таким образом, в течение 18 лет среди лиц, совершивших преступление процентный показатель женщин увеличился с 4,9 % до 11,1 % (больше, чем вдвое).
1993 год



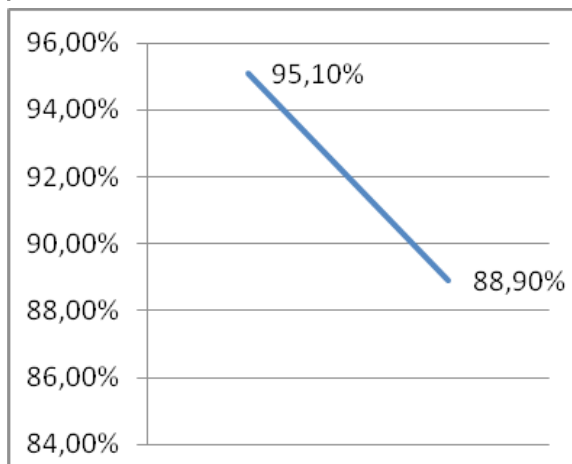
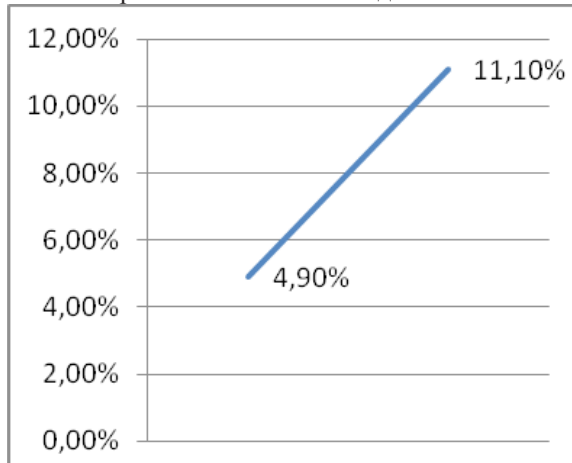
2011 год



Из диаграммы следует, что число мужчин, совершивших преступление за этот период, снизилось (в общем количественном составе совершивших преступление мужчин) с 95,1 % до 88,9 % (на 6,2 %).

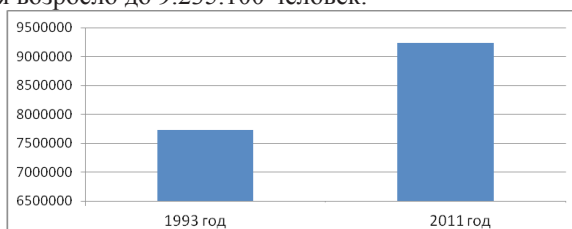
Таким образом, количество женщин, совершивших преступление за 2011 год, составляет 11,1 % от общего числа совершенных преступлений, что значительно меньше в сравнении с общим количеством лиц, совершивших преступление. Однако факт роста женской пре-

ступности в сравнении с 18 -летней давностью - налицо.



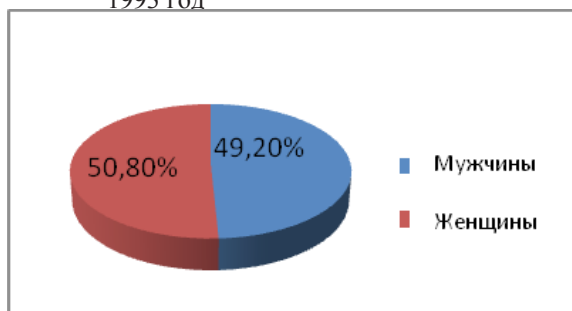
Рассмотрим процентные показатели количества населения за соответствующие годы, для выявления взаимосвязи с ростом количества женщин, совершивших преступление. Так, в 1993 году мужчины составляли 49,2 % (3.802.700) населения, а женщины - 50,8 % (3.923.500), общее количество 7.726.200).

По статистическим данным нами установлено, что в 2011 году произошли изменения как в общем количестве, так и в процентных показателях гендерного состава населения. Так, в 2011 году общее количество населения возросло до 9.235.100 человек.

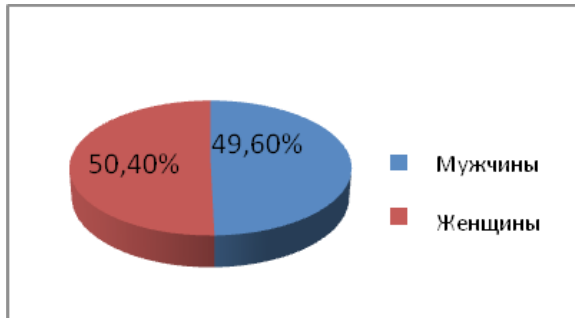


Изменения произошли также в процентных показателях количества мужчин и женщин в общем количественном составе населения (мужчины 49,6 % - 4.583.500, женщины 50,4 % - 4.651.600).

1993 год



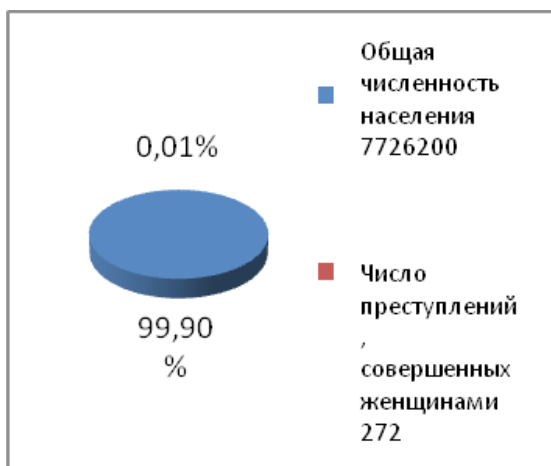
2011 год



За этот период количество мужчин в общем количественном составе населения возросло на 0,4 %, а количество женщин уменьшилось на 0,4 %. В 1993 году количество мужчин было меньше количества женщин на 1,6 %.

А теперь попытаемся определить процентные показатели лиц, совершивших преступления в общем количественном составе населения за соответствующие годы. В 1993 году в количество женщин (727 человек), совершивших преступление, составило 0,01 % от общего количества населения (7.726.200 человек). В 2011 году количество женщин, совершивших преступление, возрастает (2074 человек) и составляет уже 0,02 % от общего количества населения (9.235.100 человек).

1993 год



В нижеследующем анализе попытаемся установить количественный состав женщин, совершивших преступление, и их соотношение с общим количеством женских преступлений, совершенных за эти годы. Нами установлено, что в 1993 году количество женщин, совершивших преступление, составляло 0,02 % от общего

количества женского населения (3.923.500). В 2011 году количество женщин, совершивших преступление, составило 0,05 % от общего количества женщин (4.651.600).

1993 год



2011 год



Таким образом, выясняется, что количество женщин, совершивших преступление с 1993 года по 2011 год, возросло на 0,01 % от общего количества населения, также количество женщин, совершивших преступление за те же годы, возросло на 0,03 % от общего количества преступлений, совершенных женщинами.

Количество мужчин, совершивших преступление в 1993 году, составило 0,184 % от общего количества населения (7.726.200 человек). А в 2011 году мы становимся свидетелями уменьшения количества мужчин, совершивших преступление (16 538 человек), которые составили 0,179 % от общего количества населения (7.726.200 человек).

1999 год



2011 год



В 1993 году количество мужчин, совершивших преступление, составило 0,37 % от общего количества мужчин в составе населения (3.802.700 человек). А в 2001 году количество мужчин, совершивших преступление, составило 0,36 % от общего количества мужского населения (4.583.500).

1999 год



2011 год

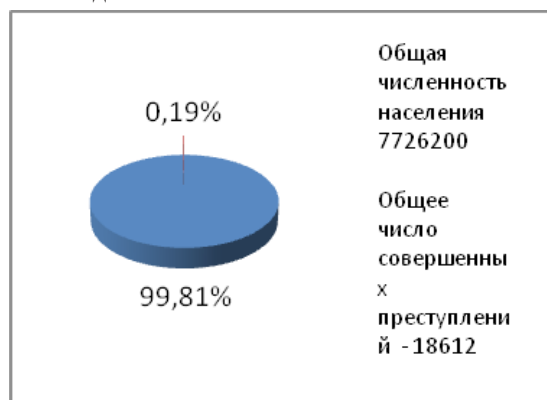


Таким образом, выясняется, что с 1993 года по 2011 год количество мужчин, совершивших преступление, уменьшилось в отношении к общему количеству населения на 0,05 %, а также количество мужчин, совершивших преступление, за соответствующие годы уменьшилось на 0,1 % от общего количества мужского населения.

Рассмотрим процентные показатели лиц, совершивших преступление в соотношении к общему количеству населения в 1993 и 2011 годах. В 1993 году общее количество лиц, совершивших преступление, составило 14 968 человек, т. е. 0,19 % от общего числа населения. А в 2011 году количество лиц, совершивших преступле-

ние, увеличилось до 18 612 человек и составило 0,2 % от общего количества населения.

1993 год



2011 год



Несмотря на то, что общие процентные показатели лиц, совершивших преступление, увеличились, мы становимся свидетелями уменьшения за эти годы количества мужчин, совершивших преступление в соотношении к общему числу населения. Следовательно, увеличение общих процентных показателей лиц, совершивших преступление, в соотношении к общему количеству населения, произошло за счет женщин. Отмеченный факт вызывает определенное беспокойство по той причине, что согласно гендерным показателям общего количества населения, процентный показатель у женщин уменьшился, а процентный показатель у мужчин увеличился.

На сегодняшний день уровень женской преступности составляет 11,1 %, что является незначительной цифрой в сравнении с общим уровнем преступности. Мы сравнили данный показатель с уровнем женской преступности 1993 года. Сопоставления показали, что в 1993 году процентный показатель арестов составлял 4,9 %. Согласно сообщениям Бюро Уголовной Статистики США с 1980 года по 1998 год женская преступность выросла с 15,8 % до 22% от общего количества совершенных преступлений [14]. В сравнении мы видим, что количество женских преступлений в соотношении к общему количеству преступлений в Азербайджане за 18 лет (1993 – 2011) и в США за аналогичный период (1980 – 1998) возросло на 6,2 %.

Анализируя статистическую таблицу по уголовному составу для мужчин и женщин с 1993 года по 2011 год, можно увидеть, что состав уголовных преступлений, совершенных женщинами в тюрьмах, также подвергся изменениям. Количество арестов за преступления с применением насилия и связанных с наркотиками, уменьшилось, а количество преступлений, направленных против общественной безопасности, в частности краж, хулиганств, мошенничества, разбоев и грабежей, увеличилось.

Известная французская фраза «Cherchez la femme» («Ищите женщину») означает, что за каждым муж-

ским преступлением скрывается женщина. Позже мы вернемся к этой мысли. Достаточно сказать, что обвинение женщины имеет долгую историю. Обычно мужчины, ошибаясь, обвиняют в этом своих женщин – мать, любовницу. Если ошибается женщина, то считается «плохой» матерью, девочкой, и мужчина наказывает ее. Каждой культуре свойственны свои моральные взгляды на гендерное равенство, сексуальность, которые влияют на формирование нравственности [4,192].

Писатель Барри Йеоман считает, что для совершения насильственного преступления женщина больше, чем мужчина, нуждается в возбуждении, раздражении. Однако глубокие социальные изменения, произошедшие в последние годы (особенно в направлении гендерного равенства), способствовали изменениям также вышеуказанного факта. [1, с.63].

По мнению Фреды Адлер, очарование свободой женщины оказывает влияние на преступность, т. е. движение за равенство имеет свои темные стороны, так как пути женщин направлены к преступности высокого уровня. Согласно Адлеру, рост женской преступности необходимо рассматривать в контексте свободы женщин.

В 1976 году Crites, анализируя уголовные сведения ФБР, пришел к мнению, что миф о новой насильственной и агрессивной женской преступности не имеет никакого основания. Преступления, совершенные по причине тяжелого материального положения и прочие мелкие преступления, вероятно, исходят из того, что женщины-преступницы являются представителями «слабого пола». Отмечается, что насилие девушек против девушек обуславливается конкуренцией между ними, с целью привлечения внимания мужчин. «Эти черты присущи подавляемым группам, относящимся к меньшинствам; они совершают преступления в горизонтальном положении – такие преступления совершаются ради более сильных людей, против похожих на себя людей. Это мнение далеко от мысли, что девушки стремятся освободиться от поло-ролевых стереотипов». Согласно Национальной Уголовной Викимизации Соединенных Штатов Америки 3/4 часть всех насильственных преступлений совершается против женщин [2].

Все указанное обосновывает необходимость изуче-

ния факторов, влияющих на рост современной женской преступности, фактов внутрисемейного насилия, анализ экспериментального исследования личности женщины – преступности. Наряду с этим необходимо добиться оздоровления общества, профилактики женских преступлений, предотвращения рецидива женских преступлений, выявления фактов внутрисемейного насилия. Необходима разработка соответствующих программ, обеспечивающих реабилитацию женщин, совершивших преступление или ставших жертвами преступлений, а также учитывающих социально-психологическое состояние их самих, детей и близких.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Adler, F. (1975). Sisters in crime: The rise of the new female criminal. New York: McGraw-Hill
2. Bureau of Justice Statistics. (1980). Uniform crime report. Washington, DC: US Department of Justice.
3. Bureau of Justice Statistics. (1999c). Women offenders. Washington, DC: US Department of Justice.
4. Katherine van Wormer (2001). Counseling Female Offenders and Victims, A 5. Strengths – Restorative Approach. USA, Maple-Vail
6. State Statistical Committee of the republic of Azerbaijan, Catalogue of Statistical Publications. Baku: 2013
7. Гидденс Э. Социология // <http://society.polbu.ru/>
8. Абызова Е.Р. Криминологическое исследование личности женщин, совершающих преступления, и предупреждение их преступного поведения. Автореф. дисс... канд.юрид.наук. М.: 2007. – 25 с.
9. Вицин С.Е. Моделирование в криминологии. М.: Высшая школа милиции МВД СССР, 1974
10. Внуков В.А. Женщины-убийцы (Убийства и убийцы) / Под ред. Е.К. Краснушкина и др. М., 1928
11. Волкова Т.Н. Женщина в зеркале криминала. М.: «Новая книга», 1998
12. Габияни А.А. Женская преступность. Тбилиси: Изд-во Тбилисского университета, 1990
13. Габияни А.А. Преступность среди женщин. Томск, 1986
14. Настоящая Америка, или о чем молчат демократы // <http://www.nvkz.kuzbass.net/>

CRIMINOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FEMALE CRIME

© 2014

G.M. Aslanova, doctoral student in psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Considering the essence of female criminality with psychological and criminological aspects of undoubted scientific interest. Statistical data show that to determine the increase of crime as a social fact, information is sufficient. In view of the main directions of development trends, an attempt to link the causes of crimes committed by women with psychological factors inherent in modernity.

Keywords: women's crime, criminological side of crime, the psychological aspect of women's crimes.

УДК 008. 009: 1

НАЦИОНАЛЬНАЯ СУБКУЛЬТУРА КАК ЧАСТЬ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2014

Х.С. Ахмедова, кандидат философских наук, доцент кафедры истории и теории искусства
Бакинская Музыкальная Академия имени Уз. Гаджибейли, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Современное состояние ценностей мировой культуры зависит от уровня глобализации и соотношений экономических связей. Важнейшую роль в этом процессе играют информационные технологии, существующие в мировом пространстве. Современная философско-эстетическая мысль находится в гармонической взаимосвязи диалектического развития этого пространства, взаимообусловлена инновациями в технической сфере, где устойчивое развитие представляется основной движущей силой мировой цивилизации.

Ключевые слова: национальная культура, идейные приоритеты, субкультура, философско-эстетическое, азербайджанский мугам, интегративный процесс, культурные ценности.

Интегративный процесс философско-эстетических ценностей в развитии контактов между народами – явление естественное, необходимое и перспективное. Скажем так: высочайшие культурные ценности, выработанные человечеством, становятся стимулятором в развитии мировой культуры. Цель нашей статьи – раскрытие механизма развития культурных ценностей на философско-эстетическом уровне.

Ни одна национальная культура не может существовать изолированно, отдельно от других культур. Идейные приоритеты отдельных национальных культур могут содержать свои, выработанные данной средой ценности и принадлежать только конкретному общественному сознанию. Однако философско-эстетическая основа любой субкультуры постоянно находится под воздействием культурных ценностей других народов. Политические, экономические, социальные, духовно-нравственные контакты с внешней средой воздействуют на ту или другую субкультуру, в конечном итоге происходят интегративные процессы между культурными ценностями различных народов. К примеру, азербайджанский мугам, при всей его древности и современном звучании, подвергаясь влиянию других национальных культур, таких, как профессиональная европейская классическая, эстрадная, джазовая музыка, в XX–XXI веках в результате интегративных процессов получил новые музыкальные жанры, такие, как симфонический мугам, великолепные эстрадные песни азербайджанских композиторов, в последнее время приобрёл гражданственность и джаз-мугам. Все названные новые жанры приняты в различных странах мира как высочайшие ценности, имеющие глубокий идейно-эстетический и философский смысл. Они стали мировыми шедеврами. И всё это подарено миру талантливыми художниками новейших композиций.

Таким образом, интегративный процесс в развитии контактов между народами на уровне эстетических ценностей сегодня играет существенную роль в формировании музыкальной культуры. Однако подобного рода процесс происходит и в обратном направлении. Высочайшие ценности эстетической культуры, выработанные другими народами, становятся достоянием и азербайджанского народа. Это и есть интегративный процесс, происходящий в современной мировой культуре. Он влияет на общественное сознание тех народов, где активно действуют информационные технологии. Об этом свидетельствуют и данные исследований С. Мамедалиевой: «...ориентирами, своеобразными «опорными точками» мультикультурологических, искусствоведческих исследований могут становиться отдельные памятники искусства... Так, в Азербайджане такими символами искусства, дающими представления об эпохе, являются наскальные рисунки Кобустана, Гыз Галасы, мавзолей Момине Хатун, тавризские миниатюры, росписи дворца шекинских ханов и некоторые другие» [2, с.152].

Тем не менее, процесс интеграции культурных ценностей не тормозит диалектическое развитие философско-эстетической мысли в национальных культурах.

Посол Доброй Воли ЮНЕСКО и ИСЕСКО М.Алиева в этом отношении справедливо подчеркивает, что «мугам – это некий генетический код. Нельзя погрузиться в мугам и продолжать жить дальше так, как вы живёте. Входя в его врата, вы фактически либо принимаете, либо не принимаете его философскую концепцию. При этом у каждого мугама она, безусловно, своя. Эта концепция выстрадана опытом многих поколений. Звучание мугама будет индуцировать в вас многогранный поток ассоциаций, адекватный музыкальным образам данного мугама, либо же этот конкретный мугам – не ваш мугам. Ищите свой, и вы его обязательно найдёте» [1, с.7].

Огромные пласты культурных ценностей различных эпох являются достоянием всего мирового сообщества, шедевры которых воспринимаются национальными культурами как весомый материал для формирования художественно-эстетического вкуса различных народов. Здесь можно назвать культурные ценности Европы, таких стран Востока и Азии, как Япония, Китай, Индия и многие другие.

Мир интегративных процессов в эстетической культуре настолько широк, что может служить отдельной научной проблемой для исследования.

Следуя велению времени, в Азербайджане проведены уже четыре международных научных симпозиума «Мир мугама». В этом научно-практическом процессе приняли участие представители науки и культуры очень многих стран из различных континентов. В каждом из симпозиумов выступали с серьёзными научными докладами представители таких стран, как Азербайджан, Великобритания, Венгрия, Германия, Иран, Италия, Канада, Китай, Нидерланды, Россия, Сирия, США, Таджикистан, Тунис, Турция, Узбекистан, Франция. Не это ли есть интеграция национальных культур в мировом пространстве?!

В целом процесс интеграции – явление естественное и закономерное, ибо давно известно, что интеграция культур – это перманентный диалектический, исторический процесс. Независимо от уровня развития, любая составляющая здесь представляет собой самостоятельное явление и одновременно – часть мировой культуры. Поэтому идеализация каких-либо культурных ценностей или их гегемония всегда вредит интегративным процессам. В период глобализации весьма важную роль играет технические инновации, коммуникации, которые сближают национальные культуры и создают общечеловеческие ценности. На примере мугамного искусства в Азербайджане можем видеть, что, как музыкальный жанр, он принят ЮНЕСКО как национальное достояние, сближающее его с другими идентичными жанрами искусства, такими, как индонезийский гамелан или индийские раги.

Это все те жанры музыкальной культуры, которые, веками развиваясь, усвершенствуя каждый период исторического развития того или другого народа, выражали эстетические, этические качества духовного мира того или иного народа. Для западных стран мугам стал уникальным явлением, вобравшим в себя феномен азербайджанской культуры. Мугам оказался тем образцом

азербайджанской музыки, который питает духовный мир культурных ценностей народов в различных областях художественного творчества.

По своей природе каждый из мугамов Азербайджана передаёт определённые философские мысли, которые, концентрируясь в идеи, обогащают духовное начало народа. Приведём примеры, которые окажутся убедительными в истории развития человеческой мысли конкретного народа, которые изменяют в сторону прогресса общественную жизнь. Мастерское использование мугама великим композитором Узеиром Гаджибейли в его произведениях «Аршин мал алан», опере «Кёроглы» и ряде других его творений изменили духовный мир не только азербайджанского общества, но и, интегрируясь в мировое художественное пространство, воздействуя на духовный мир людей, повели к прогрессу в развитии нравственных отношений между людьми. Азербайджанскому народу это дало возможность достижения нового качества духовного, этического, эстетического и философско-осмысленного развития к новой жизни. об этом исследователи пишут, что «талант мастера превзошёл ожидания во всех аспектах творческого созидания, и первым долгом это касается музыкального материала. Национальная по сути музыка Узеира Гаджибейли по силе своего эмоционального, художественно-эстетического воздействия обладая силой общечеловеческого понимания искусства, привлекает тем самым слушателя любого региона мира, любого человека. Она воздействует не только на эмоции и чувства, но и на мышление слушателя» [8, с.83].

В целом интегративный процесс в культуре в сфере философско-эстетических идей представляет собой мощнейшую энергию в духовном развитии человечества.

Если поразмыслить о соотношении восточной и западной культурных ценностей, они, безусловно, в лучшем смысле этого слова, взаимно дополняются, обогащаются, дают толчок процессу общечеловеческого развития духовного мира, также и в аспекте философско-эстетических мыслей. В единстве мира кроется рациональное зерно общечеловеческих ценностей, которые находятся в постоянном диалектическом контакте с развитием разума. Ныне общество питается величайшими философско-эстетическими идеями и мыслями не только в гуманитарной сфере, но и в научной мысли инновационных технологий, которые вскрывают богатейшие возможности развития в глобализирующемся мировом пространстве, на основе научно-духовного капитала Востока и Запада. Этот процесс по своей сути бесконечен, ибо человечество свои знания интегрирует постоянно. Всё, что созидает человеческая мысль, в том числе на философском уровне, материализуется в глобализирующемся пространстве.

На уровне национального сознания исследователи это характеризуют так: «...мугам есть высокоорганизованная система профессиональной музыкальной культуры, являющаяся выражением сознания азербайджанского народа, мерилем реализации её человеческих возможностей, частью образа мышления и философии. ... мугам – это зона общения человека с космосом, это звучащая книга народа...» [6, с.366].

Как уже отмечалось, коммуникативно-интегративная роль и значимость названного жанра присутствует в различных вариантах у многих народов Востока, частые на этом уровне контакты различных музыкальных культур обогащают мировое художественно-духовное мышление, отсюда и философско-эстетическое обобщённое начало мировой научной мысли. Международный научный симпозиум «Мир мугама», проведённый в 2009 году в Баку, стал мостом объединения духовно-нравственных ценностей различных народов мира, что является проявлением истинно интегративного процесса национальных культур. Добавим к этому то, что этот процесс перманентно носит интегративный культурно-

интеллектуальный контакт. Культурный Фонд Гейдара Алиева постоянно организует поездки представителей азербайджанского музыкального искусства в различные страны мира, в программах которых – не только мугамное искусство, но и другие жанры азербайджанской музыки. Ездят оперные певцы, джазовые исполнители и представители ряда других жанров, которые в таких странах, как Франция, Германия, Италия, Испания, Ватикан, скандинавские страны, Япония, США, страны Латинской Америки знакомят людей с высочайшей исполнительской культурой азербайджанского народа.

Приведём один из значительных примеров: музыкальная комедия «Аршин мал алан», основателя азербайджанской профессиональной музыки Узеира Гаджибейли в виде фильма была представлена в 64 странах мира. Или же балет «Легенда о любви» Арифа Меликова был представлен Санкт-Петербургским Императорским театром, а также Большим театром Москвы, в более чем семидесяти странах мира. Названный балет был показан в Бразилии на природных холмах, который созерцали и получали высочайшее эстетическое удовольствие и познавали философский смысл вечности любви более чем одного миллиона зрителей-бразильцев. Подобного рода примеры интегративного процесса национальной культуры можем привести много.

Отметим, что искусство художника, его творчество, оттачиваясь временем и требованиями к нему со стороны общества, придаёт ему подлинно актуальный характер, который становится реальной силой в возведении духовной основы общественной мысли. Динамизм эпохи связан с творчеством отдельных личностей, создающих этапные, значимые критерии гуманистических устремлений общества. Отсюда – идет формирование идейных образований, воздействующих на сознание членов общества» [7, с.29-30].

Ясно, что процесс интеграции национальных культур дает возможность человеческой мысли обогащать, развивать, интеллектуально возвышать и вести к социальной активности членов общества, что приводят к духовному обогащению художественных возможностей творчества различных народов, а самое главное – в положительном смысле ведёт к глобализации философской мысли человечества.

Вот здесь мы можем говорить не только о теоретическом, но и практическом благотворном влиянии теории глобализации на практику человеческого бытия. Это процессы – естественные, обогащающие философско-эстетическую науку, объединяющее силы интегративного процесса национальных культур мира.

Уместно высказать мысль о том, что в середине XX столетия нашей эпохи в центре Европы Арнольд Шёнберг создал новую систему человеческого мышления, которая расширила возможности новейших композиций в художественно-эстетическом восприятии духовного мира человека. Им оказалась новая двенадцатитонная система музыкальных композиций, которая дала возможность философско-эстетической мысли подняться на новую вершину в человеческом художественном мышлении.

Ныне, по истечении определённого времени, оно, как новое мышление в художественном творении человечества, воспринято в мировом пространстве и многие музыкально-художественные сочинения воспринимаются в этом смысле народами мира, формируется более высокий интеллектуальный уровень при создании художественных образов, ведущих к интеллектуальному совершенству, что воспринимается во многих странах мира.

К примеру, в Азербайджане ряд творений гениального Кара Караева, созданных на почве национального мелоса в системе двенадцатитонной музыки, такие произведения, как Третья симфония, в котором проходят очень ясно интонации ашыгской музыки в форме двенадцатитонной музыки. Или же Скрипичный концерт с симфоническим оркестром того же Кара Караева, кото-

рый интеллектуальным музыкальным миром воспринят как новое эстетическое мышление. Названные произведения были исполнены не только в Азербайджане, но и в России, в других странах мира.

В начале XXI века, весьма успешно интегрируя во многие страны мира, в Азербайджане двенадцатитонная, новое эстетическое видение просматривается в музыке азербайджанского композитора Франгиз Ализаде, в таких ее произведениях как «Габиль-саягы», «Ашыг-саягы», «Мугам-саягы», опера «Интizar», где в составе симфонического оркестра с использованием двенадцатитонной шёнберговской системы музыкальной композиции, рядом со звучанием азербайджанского мелоса, используются азербайджанские национальные инструменты, таких, как тутек (духовой инструмент), нагара, балабан (ясты-балабан) и многие другие национальные инструменты. Для убедительности назовём ещё один пример: балет Фараджа Караева «Тени Гобыстана», где волнующая, необыкновенная, оживляющая наскальные изображения предков человечества на территории Азербайджана музыка также написана в новейшей системе двенадцатитонной музыки.

Подобного рода музыкальная культура ведёт к интеллектуализации человеческого разума, ведет к диалектическому развитию человеческого сознания. Это, в свою очередь, ведёт к глобализации философской основы человеческого мышления, к созиданию нового идейного смысла бытия человечества. Универсализация человеческого мышления в начале XX века служит высочайшему интеллектуальному развитию и становится опорой для новейших информационных технологий, которые дарят людям высочайшие блага. Художественное

мышление ведёт к новой модели философско-эстетического начала в развитии человека.

Таким образом, принципиальной основой глобализующейся мировой культуры является устоявшаяся, формировавшаяся веками национальная субкультура, представляющая собой духовно-эстетическое сознание народа, исторически. Конкретно говоря, субкультура - сформировавшаяся часть национальной культуры, интегрированная в общечеловеческую культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева М. Азербайджанский мугам в современном мире. // Материалы международного научного симпозиума «Мир мугама». 18-20 марта 2009 года. Баку: Шарп-Гарб. – с. 5-13
2. Мамедалиева С. Культура в эпоху глобализации (философские аспекты). Баку: Сада, 2004. – 152 с.
3. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. – 462 с.
4. Кантор К.М. Философия и культура в историческом развитии человечества // Вопросы философии. 1983, № 7, с. 86-99
5. Кутырев В.А. Культура и технология: борьба миров. М.: Прогресс-Традиция, 2001
6. Насирова К. Мугам: диалог культур в современном мире. // Материалы международного научного симпозиума «Мир мугама». 18-20 марта 2009 года. Баку: Шарп-Гарб» с.366-374
7. Ахмедова Х. Роль искусства в процессе глобализации. Баку: Элм, 2011
8. Гаджиева М. Человек. Общество. Культура. Баку: Элм, 2009

NATIONAL SUBCULTURE AS PART OF UNIVERSAL CULTURE

© 2014

H.S. Ahmedova, Ph.D., assistant professor history and theory of art
Baku Music Academy named Uz.Gadzhibeyli, Baku (Azerbaijan)

Annotation: The present state of the world culture of values depends on the level of globalization and relations and economic ties. Crucial role in this process is played by information technology, existing in space. Contemporary philosophical and aesthetic thought is in harmonic relationship of dialectical development of this space are interdependent innovations in the technological field, where sustainable development is the main driving force of world civilization.

Keywords: national culture, ideological priorities, subculture, philosophical and aesthetic Azerbaijani mugham, integrative process, cultural values.

УДК 159.9:37.015.3

РОЛЬ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2014

Н.А. Буравлева, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
Международный гуманитарно-лингвистический институт, Москва (Россия)

Аннотация: Важная характеристика современного образования - переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Функция образования состоит не только в предоставлении человеку определенной суммы знаний, но и в создании условий для духовного становления личности. Духовно-нравственные ценности, закладываемые в процессе образования, составляют фундамент гармоничного развития личности

Ключевые слова: современная система образования, реформа образования, мировые тенденции в развитии образования, духовно-нравственное развитие личности.

Место образования в жизни общества во многом определяется той ролью, которую играют в общественном развитии знания людей, их опыт, умения, навыки, возможности развития личности, профессиональных качеств. В XXI веке образование становится одной из самых важных сфер человеческой деятельности, так как достижения в этой области зачастую являются основой социальных и научно-технологических преобразований.

Знание начинает занимать ключевые позиции в экономическом развитии, радикально изменяет место образования в структуре общественной жизни. Приобретение новых знаний, информации, умений, навыков, утверждение ориентации на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками человека в

постиндустриальной экономике.

Особенность современного образования в том, что оно все в большей степени перестает отождествляться с формальным школьным и даже вузовским обучением. Любая деятельность ныне трактуется как образовательная, если она имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков. В настоящее время общество предъявляет высокие требования к человеку, делая необходимым его обучение и развитие в течение всей жизни. Актуальной становится концепция непрерывного образования.

Мировые тенденции и состояние российского общества выдвигают необходимость обновления российской

системы образования, так как главным фактором развития общества является человек, а ключевую роль в модернизации общества имеет система образования. В последние годы ситуация в образовании значительно изменилась вследствие провозглашения государственного заказа, отраженного в концепции модернизации российского образования. В этой концепции отражена одна из главных тенденций современного образования - переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Суть этого перехода заключается не только в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребностей личности. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию. Становится очевидным, что одно лишь научное, чисто рационалистическое знание абсолютно недостаточно [1].

События сегодняшнего дня показали, что надо, прежде всего, воспитать человека - гражданина, который сумеет воспользоваться во благо всеми возможностями технической мысли. Функция образования не только в предоставлении человеку определенной суммы знаний, соответствующей его возрасту и интересам общества, но и в создании условий для духовного становления личности. Настало время для нового осмысления важности мировоззренческого знания.

Если мы посмотрим на любое общество, то обнаружим некий комплекс доминирующих идей, систему ценностей, некую идеологию, через которую общество не только осознает само себя, но и формулирует свои императивы, то есть систему долженствований. Она рождается из естественной потребности развития, так как любое общество стремится не только себя воспроизвести, но и достичь до совершенства в самом себе, преодолеть противоречия и пороки сегодняшнего дня. Система образования отражает не только нравы конкретного исторического общества, но и то, как общество хочет жить, как оно мыслит себя в будущем. Этим и обусловлено содержание образования в каждую конкретно-историческую эпоху.

Образование - это непрерывный общественный процесс, текущий в глубине любого общества, который своим содержанием и формой точно отражает основной комплекс идей, бытующих в обществе, способы организации жизни конкретно-исторической эпохи и ее основные общественные тенденции и противоречия. В образовательном процессе неразрывно связаны между собой развитие, обучение и воспитание, которые представляют собой диалектическое единство. Это процесс ориентации обучающихся в культурно-социальном пространстве общества, выработка у них определенных отношений к тем или иным общественным явлениям и понятиям, установление иерархической системы ценностей. В этом процессе идет становление духовно-нравственных основ личности.

Мы все чаще осознаем, что цель образования - обеспечение связи поколений, передача знаний и традиций и, в конечном итоге, создание условий для целостного духовного, интеллектуального и культурного развития, как отдельной личности, так и всего общества в целом [1].

Выработка новых стратегий образования и воспитания, учитывающих необходимость перестройки системы ценностей - это сегодня, пожалуй, наиболее сложная, но и наиболее важная задача. Она не достаточно осмысленна, и поэтому важна сама ее постановка, требующая критического анализа уже привычных и наработанных подходов. Духовно-нравственные ценности, закладываемые в процессе образования, составляют фундамент гармоничного развития личности и являются столь же неотъемлемым достоянием страны.

В связи с этим и в школьном, и в вузовском образо-

вании обучение, основанное на усвоении специальных научных знаний должно быть существенно дополнено гуманитарным образованием. Причем речь идет не только о социальных и гуманитарных науках, а именно о всеохватывающим мировоззренческом знании, в основе которого лежит система духовных ценностей. В мировоззрении современных россиян и будущих поколений граждан России необходимо восстановить иерархию ценностей, согласно которой мировоззренческое знание будет определять цели и задачи, стоящие перед личностью и обществом, а рациональное знание - искать пути и способы их достижения.

Гуманитаризация образования предполагает не только повышение удельного веса гуманитарных дисциплин в учебном процессе, сколько радикальное изменение самого типа этих дисциплин. Это направленность их в первую очередь на развитие творческого, критического, гуманитарного мышления личности [2].

В концепции образовательных стандартов нового поколения нашей страны помимо предметных (знания и умения, опыт творческой деятельности) и метапредметных (способы деятельности, освоенные на базе ряда предметов) результатов образования выделены личностные (система ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся). Эти стандарты опираются на деятельностную парадигму образования, постулирующую в качестве цели образования развитие личности на основе освоения способов деятельности [3].

Изменения в образовании свидетельствуют о том, что оно развивается в разных направлениях и характеризуется следующими свойствами: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Российское образование стремится учитывать глобальные тенденции мировой системы образования XXI века. Прежде всего, это стремление к демократической системе образования, доступность образования всему населению страны.

Ключевая идея современного образования России - идея развития, в которой заключены следующие цели: создание необходимых условий для развития личности; запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества, преемственность образования.

Образование сегодняшнего дня ориентировано на развитие личностного потенциала, распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения и воспитания; обеспечение образовательным процессом разностороннего и гармоничного развития природных сил и способностей человека. Основопологающим мировоззренческим принципом в образовании в настоящее время является признание безграничных возможностей человека и его способности к совершенствованию, прав личности на свободное проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений.

Определяющее условие реализации этих целей - пробуждение субъектности в каждом участнике образовательного процесса, развитие обучающегося. Мера этого развития выступает как мера качества работы педагога, образовательного учреждения, всей системы образования. Развивающий, деятельностный характер образования нацелен прежде всего на пробуждение способности личности к самостоятельному труду - во всех его формах и сферах. В современной быстро меняющейся реальности как никогда актуальны такие задачи как выработать у человека умение, навыки и желание учиться в течение жизни, а также научить тому, что станет основой, методологией его жизни и деятельности в целом.

Известно, что всякая образовательная система всегда сильно истинным основанием, многовековой тради-

цией, преемственностью, духовным содержанием и на-
следуем. Необходимость развития личности, ее духов-
но-нравственных основ подтверждают многие извест-
ные деятели культуры и науки. Так, например, многие
принципиальные положения К.Д. Ушинского являются
актуальными и в наше время. Мысли К.Д. Ушинского об
обучении объединяются общей идеей воспитывающего
и развивающего обучения. Если развитие, формирование
и воспитание личности осуществляется в единстве
своем через обучение, то само обучение неизбежно, по
мнению К.Д. Ушинского, должно быть развивающим и
воспитывающим. К.Д. Ушинский считал обучение мо-
гущественным органом воспитания. Наука, с его точки
зрения, должна действовать не только на ум, но и на
душу, чувство. Он пишет: «К чему учить историю, сло-
весность, все множество наук, если это учение не заста-
вит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги,
карты и вино, и ставить духовные достоинства выше
случайных преимуществ» [4].

По К.Д. Ушинскому, главную роль в образователь-
ном играет нравственное воспитание. Оно важнее, чем
наполнение головы познаниями. Воспитание, лишённое
моральной силы, разрушает человека. Важно воспитыва-
ть в человеке стремление к добру, чувство патриотиз-
ма, трудолюбие, чувство общественного долга, гума-
низм, дисциплину, твердый характер и волю как мо-
гущественный рычаг, который может изменять не только
душу, но и тело.

К.Д. Ушинский утверждал, что важными задачами
духовно-нравственного развития и воспитания обуча-
ющегося является формирование его мировоззрения,
моральных знаний, взглядов на жизнь и системы убе-
ждений, а развитие нравственных чувств человека считал
общественным цементом [4].

В.А. Сухомлинский, говоря о всестороннем развитии
личности, подчеркивал необходимость формирования
потребностей высшего порядка – потребностей духов-
ных. Он, не отрицая важности материальных потреб-
ностей, приоритет отдавал потребностям качественно
иного порядка, понимая, что не хлебом единым жив
человек [5]. Высшей потребностью он считал «потреб-
ность человека в человеке как носителе духовных цен-
ностей; возникновение, развитие этой потребности на
основе духовной общности людей, их стремления обла-
данию духовными ценностями» [6].

И.Г. Песталотти утверждал, что школа — это один из
важнейших рычагов социального преобразования обще-
ства. По его мнению, разрешение наболевших социаль-
ных проблем, коренные общественные преобразования
свершатся только тогда, когда в каждом человеке будут
пробуждены и укреплены все его истинно человеческие
силы. Это можно сделать только в процессе воспитания.
И.Г. Песталотти развивал идею саморазвития сил, за-
ложенных в каждом человеке, идею о том, что каждой
способности человека присуще стремление выйти из со-
стояния безжизненности и стать развитой силой [4].

В.И. Слободчиков, размышляя об изменениях в со-
временном образовании, считает, что из ведомственной
отрасли образование превращается в сферу обществен-
ной практики — в сферу развития личности, региона,
страны в целом. Из способа просвещения индивида
образование преобразуется в механизм развития куль-
туры, общества и человека. Развивающая функция об-
разования становится определяющей: оно превращается
в «генетическую матрицу» общества, выступает про-
странством личностного развития каждого человека.

Цели жизни современного культурного общества
— суть цели образования. Между образованием и куль-
турой имеется, таким образом, точное соответствие.
Образование есть не что иное, как культура личности
человека. И если по отношению к народу культура есть
совокупность неисчерпаемых устремлений к своему
историческому замыслу, то и по отношению к отдель-
ному человеку образование есть неисчерпаемое задание.

Образование по существу своему не может быть нико-
гда завершено. Подлинно развивающим образованием
может считаться то и только то, которое реализует само-
развитие. Антропологическая перспектива образования
связана с разработкой теории и практики становления
в образовательных процессах способности к самораз-
витию и самообразованию. Саморазвитие — это цель и
ценность антропологически ориентированного, подлин-
но развивающего образования [1].

По мнению В.И. Слободчикова, антропологически
ориентированное образование — это исторически но-
вый тип образования, целевые ориентиры которого свя-
заны с производством и воспроизводством человеческих
общностей, обеспечивающих каждому возможность
быть подлинным субъектом своей образовательной де-
ятельности, а впоследствии — субъектом общественной
жизни, культуры и исторического действия, субъектом
собственной жизнедеятельности и собственного разви-
тия [1].

Общепризнанно, что современное образовательное
учреждение — это важнейший институт социализации че-
ловека, целью которого является формирование лично-
сти будущего гражданина, становления его как субъекта
деятельности. Система образования призвана готовить
человека к эффективному функционированию и взаимо-
действию в обществе, выработке стратегий, позволяю-
щих сочетать задачи самореализации с потребностями
общества и государства. Современный образовательный
процесс немыслим без духовно-нравственного развития,
во главе которого находятся принципы гуманизма, то-
лерантности, а одним из главных критериев эффектив-
ности любой образовательной концепции является сте-
пень ее соответствия гуманистическим потребностям
общества. В соответствии с этим содержательную осно-
ву образования составляет качество духовно-нравствен-
ного развития личности, интериоризирование системы
человеческих ценностей, формирование личностного
субъективного смысла того, что усваивается в ходе об-
учения, определяет сущность и содержание как внутрен-
него, так и внешнего духовно-ценностного пространства
человека. Ведь именно уровень духовно-нравственного
развития личности определяет жизненный идеал, образ
желаемого будущего, составляет ту внутреннюю пси-
хологическую реальность, в которой заключены исто-
ки мотивации, активности, воли личности как субъекта
жизнедеятельности, ее поведения, самосовершенствова-
ния.

Важными компонентами духовно-нравственного
развития личности являются не только направленность
и ценностно-смысловая организация личности, но и ее
компетентность, которая проявляется в способности че-
ловека приобретать новые знания и умения, справляться
с задачами, существенными либо для его профессио-
нальной деятельности, либо в целом для бытия.

Духовность рассматривается как важная составля-
ющая саморазвития и самореализации человека, обра-
щения к высшим ценностным инстанциям конструиро-
вания личности. Развитие и самореализация духовного
«Я» субъекта начинается тогда, когда он осознает необ-
ходимость определения для себя того, как он конкретно
должен понимать общечеловеческие духовные ценности
— истину, добро, красоту.

Д.А. Леонтьев подчеркивает, что духовность, как
свобода и ответственность, — это не особая структура, а
определенный способ существования человека. Суть его
состоит в том, что на смену иерархии узколичных по-
требностей, жизненных отношений и личностных цен-
ностей, определяющей принятие решений у большин-
ства людей, приходит ориентация на широкий спектр
общечеловеческих и культурных ценностей, которые
не находятся между собой в иерархических отноше-
ниях, а допускают альтернативность. Принятие решений
зрелой личностью — это всегда свободный личностный
выбор среди нескольких вариантов, который, вне зави-

симости от его исхода, обогащает личность, позволяет строить альтернативные модели будущего и тем самым выбирать и создавать будущее, а не просто прогнозировать его. Без духовности невозможна свобода, т.к. нет выбора. Бездуховность равнозначна однозначности, предопределенности. Как утверждает Д.А. Леонтьев, духовность есть то, что сплавляет воедино все механизмы высшего уровня. Без нее не может быть автономной личности [7, 8].

Образование, ориентированное на личностный рост субъектов процесса, должно представлять собой среду, где создаются условия для генезиса, полноценного проявления и наращивания личностных функций, актуализирующих феномен «быть личностью», расставляя мировоззренческие и поведенческие приоритеты, и, тем самым, предопределять нравственный, духовный потенциал общества. Если в качестве основного приоритета в образовательном процессе рассматривать реализацию личностного роста обучающегося, то содержательный и процессуальный компоненты должны подчиняться достижению этой цели, создавая среду становления и проявления личностного опыта, пространство его личностного роста.

Как известно, духовно-нравственные основы личности являются одним из важнейших показателей её зрелости, поэтому очень важно создать образовательное пространство, которое помогает обучающимся задуматься о самых базовых данностях бытия человека, развивать глубокую личностную рефлексию, мировоззрение, помогает самосовершенствоваться подрастающему поколению, способствует пониманию других людей, себя. Образовательная среда должна способствовать осознанию обучающимися таких категорий как «смысл» и «бессмысленность» существования, качество жизни, ответу на вопросы: «Почему мы живем? Как нам жить?» [9].

Трудно переоценить значение реформирования образования, так как цели, содержание образования, степень его влияния на всех участников образовательного процесса определяют настоящее и будущее общества.

Патриарх Кирилл, отмечая важнейшую роль образования в жизни общества, подчеркивает: «Глубоко убежден, что национальная образовательная система не может устраняться от духовного и нравственного воспитания личности. Лишь те страны, в которых науке и образованию уделяется должное внимание, могут со-

хранить свой суверенитет и успешно развиваться» [10].

Современный мир не только ставит перед образованием новые задачи, но и создает для него новые возможности. Образование становится все более мощной движущей силой развития общества, повышения эффективности и конкурентоспособности экономики, фактором национальной безопасности, благосостояния страны и благополучия каждого человека. Образование играет ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого динамичного развития российского общества — общества с высоким уровнем жизни, культурой, тем важнее становится роль духовно-нравственного развития личности в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие /М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. - 451 с..
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, А.И. Володарская и др. ; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
3. Течиева В.З. Формирование нравственно-гуманистических ценностей у школьников в условиях поликультурной образовательной среды // Вектор науки ТГУ. 2013. № 1 (12). С. 251-253.
4. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч.1 — М.: УРАО, 2002. С. 23-56.
5. Сухомлинский В. А. Не только разумом, но и сердцем. - М.: Просвещение, 1996. — 246 с.
6. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике. — М.: Педагогика, 1990. — 304 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. — 361 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. — 427 с.
9. Буравлева Н.А. Понятие «духовность» в современной психологии //Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 12. С.189-193.
10. <http://www.patriarchia.ru/db/text/559364.html>

ROLE OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS

© 2014

N.A. Buravljova, candidate of psychological sciences, associate professor
International Humanitarian and Linguistic Institute, Moscow (Russia)

Annotation: The important characteristic of modern education is transition from the concept of functional preparation to the concept of development of the personality. The main function of education consists not only in granting the person a certain sum of knowledge, but also in creating conditions for spiritual formation of the personality. Spiritual and moral values developed in the course of education, constitute the basis of harmonious development of the personality.

Keywords: modern education system, education reform, world tendencies in the development of education, spiritual and moral development of the personality.

УДК371.113.:373.66.001.85

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

© 2014

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

Аннотация: Проблема нашего исследования заключается в определении способов диагностики и выявлении уровней сформированности готовности общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников, и создании эффективных педагогических условий ее реализации в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: готовность, личностно-ориентированное обучение, педагогический процесс, руководитель общеобразовательного учреждения.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Педагогическая деятельность по своей сути должна быть направлена на развитие индивидуальности школьника, его личностного потенциала. Личностно-ориентированное обучение предусматривает преобразование суперпозиции учителя и субординационной позиции ученика в личностно-равноправные позиции. У руководителя общеобразовательного учреждения - основной фигуры этого процесса, должна быть сформирована готовность к организации личностно-ориентированного обучения школьников. Решению этой задачи препятствует отсутствие целостной системы формирования готовности руководителя к организации личностно-ориентированного обучения в условиях системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Возникшие противоречия между потребностями в разработке новых педагогических систем, рассматривающих личностно-ориентированное обучение как основной путь реализации личностных запросов и созданием условий для самореализации личности и личностно-отчужденной парадигмой образования; между требованиями общества к уровню образования ученика, подготовкой руководителя общеобразовательного учреждения и реальным состоянием дел привели нас к определению содержательных характеристик готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Как показал педагогический анализ теоретических источников по проблеме формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к профессиональной деятельности, данный вопрос в настоящее время активно решается с позиций различных методологических подходов, как основополагающие, с точки зрения нашего исследования, мы выделяем: процессуальный, системный, интегративный, личностный, личностно-ориентированный. Выявлено, что личностно-ориентированный подход является системообразующим при организации личностно-ориентированного обучения, так как он интегрирует все вышеперечисленные подходы, является наиболее эффективным в руководстве общеобразовательным учреждением.

Готовность руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения – целостное интегративное качество личности руководителя, проявляющееся в совокупности знаний, знаний теоретического, методического, управленческого характера, выражающееся в профессионально-личностных качествах, практических умениях и навыках организации личностно-ориентированного обучения.

Формирование целей статьи (постановка задания). При определении сущности готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников

мы выделяем в этом интегративном личностном качестве следующие компоненты: личностно-ценностный, мотивационный, управленческий, процессуальный. Успешность готовности руководителя к организации личностно-ориентированного обучения мы определяем в единстве логически взаимосвязанных с компонентами критериев и показателей готовности.

Разработанная нами методика диагностики дает возможность оценивать уровни сформированности исследуемой готовности, выявлять затруднения в процессе формирования, что позволяет разработать конкретную систему мер по повышению уровня готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников.

Готовность руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников представляется как многогранное структурное образование, которое требует последовательной, поэтапной системы формирования. Анализ деятельности руководителей по организации личностно-ориентированного обучения школьников позволяет нам говорить о том, что уровень их готовности к указанному виду деятельности не у всех одинаков.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В результате входного анкетирования выявлено, что в большинстве своем руководители школ находятся в среднем возрасте, от 36 до 45 лет. Данный возраст можно охарактеризовать как возраст расцвета, направленности на генерацию идей и приобретение новых знаний. В результате анкетирования выяснилось, насколько тема готовности к организации личностно-ориентированного обучения для самих руководителей является актуальной, какие профессионально важные качества, знания, умения и навыки входят в поле актуальной или потенциальной готовности к организации личностно-ориентированного обучения. По результатам анкетного опроса было установлено, что большая часть руководителей отметила возможность и необходимость готовности к организации личностно-ориентированного обучения школьников (89% опрошенных), и ее влияние на развитие профессионально-важных качеств руководителя и личностного роста учащихся (73,6%). Вместе с тем, руководители общеобразовательных учреждений отмечают недостаток литературы и информации по инновационным технологиям, организации личностно-ориентированного обучения.

Но, тем не менее, оказывается, что и руководители без стажа работы и руководители, проработавшие много лет в данной должности, не готовы к организации личностно-ориентированного обучения. Никаких изменений, на взгляд анкетированных, не привнесли в учебно-воспитательный процесс – 11% руководителей общеобразовательных учреждений. В результате анализа данного вопроса выясняется, что большинство нововведений в общеобразовательных учреждениях, происходят на уровне оптимизации учебно-воспитательного

процесса, включающие организацию внутришкольного контроля, планирование, использование новых приемов, нестандартных форм обучения. Побудительными мотивами были желание самоусовершенствования, познавательные интересы школьников и социальный заказ родителей. Нами констатируется потребность руководителей общеобразовательных учреждений в получении теоретических знаний: по инновационным технологиям – 18%, по методике – 13%, по психолого-педагогической диагностике – 12%, по управлению общеобразовательным учреждением – 25%, по организации личностно-ориентированного обучения – 32%. Возрастные отличия, неодинаковость жизненного опыта, разный уровень профессиональных знаний и одинаковость затруднений позволяют сделать вывод о том, что решение данных проблем зависит от степени сформированности готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников.

Для определения уровней готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников, мы провели диагностику сформированности компонентов исследуемой готовности, используя разработанную нами методику. Цель данной методики помочь руководителю найти резервы для более эффективной работы или понять причины существующих профессиональных проблем. Методика диагностики основана на теоретической модели готовности и включает несколько этапов, описанных ниже. В результате констатирующего эксперимента были отобраны следующие методы и методики:

Диагностические: анкетный опрос; самооценка профессиональных навыков и способностей; тестирование;

Моделирующие: занятия по формированию готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников с моделированием поиска и принятия управленческих решений;

Формирующие: методическая система формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения.

С целью изучения педагогической деятельности руководителей и выявления состояния готовности к организации личностно-ориентированного обучения школьников, мы подвергли анкетированию, по разработанной нами методике, руководителей общеобразовательных учреждений. Вопросы анкеты направлены, в основном, на выявление знаний руководителя о сущности личностно-ориентированного обучения школьников и навыков организации данного вида обучения. Мы предполагали выяснить, насколько продуктивно руководители общеобразовательных учреждений организуют педагогический процесс в данном направлении, каковы их теоретические знания, практические навыки, какие трудности они испытывают, какие аспекты готовности требуют дополнительной доработки. Итоги обработки анкет показали, что руководители общеобразовательных учреждений не проводят целенаправленную работу по организации личностно-ориентированного обучения и, зачастую, имея теоретическую подготовку по организации личностно-ориентированного обучения, не владеют практическими навыками: не знают, как использовать полученную информацию, как осуществить организацию личностно-ориентированного обучения в школе, не умеют вовлечь педагогов в процесс реализации личностно-ориентированного обучения.

Самую высокую самооценку получил личностно-ценностный компонент, то есть руководители общеобразовательных учреждений в системе ценностей отводят значительное место развитию личности ученика, но каким образом осуществить данный процесс, не имеют представления, в управленческом и процессуальном компонентах преобладают низкий и средний уровни.

Таким образом, цели управленческой деятельности руководителей укладываются в простейшую модель субъект-объектных отношений, где не просматривается главный мотив профессиональной деятельности – проявление интереса к человеку, способность к сопереживанию, заинтересованному диалогу.

Таким образом, и новую систему отношений руководителей готовы осуществлять в прежней авторитарной парадигме. Результаты констатирующего эксперимента, отражающие уровни сформированности готовности к организации личностно-ориентированного обучения школьников у руководителей общеобразовательных учреждений, приведены в таблице 1.

Данные констатирующего эксперимента (таблица 1), свидетельствуют, что у большей части руководителей общеобразовательных учреждений отмечается низкий уровень готовности (79,58%) и средний – 16,67% уровень готовности к организации личностно-ориентированного обучения.

Таблица 1- Уровни сформированности готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников на этапе констатирующего эксперимента (в %)

Уровни готовности	Компоненты готовности				
	Личностно-ценностный	Мотивационный	Управленческий	Процессуальный	Среднее значение
Низкий	78,34	80,0	81,67	78,33	79,6
Средний	13,32	15,0	18,33	20,0	16,67
Достаточный	5,0	5,0	0	1,67	2,90
Высокий	3,34	0	0	0	0,83

У 2,9% руководителей общеобразовательных учреждений проявляется достаточный уровень, и только у 0,83% руководителей общеобразовательных учреждений – высокий уровень готовности к организации личностно-ориентированного обучения школьников. Такое положение, в свою очередь, негативно отражается на организации педагогического процесса в общеобразовательном учреждении, на деятельности педагогов, на направленности на развитие личности школьника, и на степени обученности школьников.

Поэтому мы не вправе утверждать, что готовность руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников даже у небольшого количества руководителей общеобразовательных учреждений сформирована как качество.

Исследуемая готовность руководителя общеобразовательного учреждения – целостное интегративное качество личности руководителя как результат целенаправленной подготовки, проявляющейся в совокупности теоретических, методических, управленческих, методологических знаний, умений и навыков, овладения теориями менеджмента и развития личности. Результаты исследований указывают на преобладание стихийности в формировании готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников, отсутствие специальной работы по ее формированию.

На первом этапе методами самооценки и тестирования выявлено реальное состояние готовности к организации личностно-ориентированного обучения группы испытуемых. Респондентам были предложены несколько установочных вопросов и заданий по организации личностно-ориентированного обучения в соответствии с компонентами исследуемой готовности. Задания направлены на выявление уровня личностных отношений, реализации Я-концепции, эмпатии, управленческих и организаторских способностей, умений выбирать методы, приемы и формы организации педагогического процесса в аспекте личностно-ориентированного обучения.

Мы решили определить, влияет ли стаж работы руководителя общеобразовательного учреждения на результат личностно-ориентированного осмысления педагогических проблем. С этой целью во входную анкету

включен вопрос о стаже руководителя общеобразовательного учреждения в занимаемой должности. Методы математической статистики подтверждают предположение о том, что уровень готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников не находится в прямой зависимости от стажа работы руководителя и требует специальной системной деятельности по формированию данного вида готовности. Соотношение стажа работы и уровней готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников отражено в таблице 2.

Таблица 2 - Соотношение стажа работы и уровней готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников

№	Стаж работы		Уровни			
	Лет	Кол-во руководителей ЭГ в %	Низкий	Средний	Достаточный	Высокий
1	3-5	18,33	80	15	3,33	1,67
2	5-10	38,33	78,33	16,67	3,33	1,67
3	10-15	30	76,67	18,33	5	0
4	Свыше 15	13,34	80	18,33	1,67	0

Результаты исследований указывают на преобладание стихийности в формировании исследуемой готовности, отсутствие специальной работы по ее формированию.

Принципиально важным фактором в технологии управления, по мнению Е.Ш. Козыбаева, становится стиль руководства учебно-воспитательным процессом, отношение к людям [1, с.16]. В деятельности руководителя общеобразовательного учреждения все большее значение приобретают: управление умственной деятельностью учащихся; анализ, обобщение, систематизация их жизненного опыта; развитие познавательных способностей; становление личности учащихся; формирование нравственно-духовных качеств школьников. Зависимость управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учреждения от аналогичной деятельности учителя, но уже внутри самого педагогического процесса не лежит на поверхности, она нуждается в специальном исследовании, полагает Н.Д. Хмель. Разработка отдельных методов труда директора школы должна дополняться созданием общей теории управления школой, целостной системы научно-обоснованных форм деятельности директора [2, с.72].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам сделать следующие выводы:

-осуществляемая подготовка руководителя общеобразовательного учреждения в условиях повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров не обеспечивает формирования высокого уровня готовности к организации личностно-ориентированного обучения;

-особенно низок уровень сформированности управленческого и процессуального компонентов, что соответствует системе организации традиционной подготов-

ки педагогических кадров;

-руководители общеобразовательных учреждений на недостаточно высоком уровне владеют как личностно-ценностной, так и мотивационной стороной организации личностно-ориентированного обучения, что обосновывается их довольно слабой подготовкой;

-существует прямая зависимость между степенью обученности школьников, уровнем готовности учителя к организации личностно-ориентированного урока и уровнем готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента подтверждают наше предположение о представленности исследуемой готовности, в основном, низким, и средним уровнями, что доказывает необходимость целенаправленной работы в условиях системы повышения квалификации по обеспечению формирования высоких уровней исследуемой готовности.

Данное исследование является основанием для принятия сотрудниками института повышения квалификации оперативных решений по корректировке собственной деятельности и деятельности руководителей общеобразовательных учреждений по организации личностно-ориентированного обучения школьников. Вышеизложенные результаты характер предстоящих изменений в образовательном процессе ИПК по формированию готовности руководителей общеобразовательных учреждений к организации личностно-ориентированного обучения школьников позволяет наметить следующие положения: для организации личностно-ориентированного обучения школьников в педагогическом процессе необходимо знание теоретических и методических основ организации личностно-ориентированного обучения; педагогическая деятельность руководителя общеобразовательного учреждения по организации личностно-ориентированного обучения школьников будет более эффективной, а также эффективность педагогического процесса будет выше, если обеспечить системность, последовательность и целостность получаемых руководителем знаний, умений и навыков в ходе реализации методической системы по формированию исследуемой готовности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козыбаев Е.Ш. Научно-педагогические основы управления современной высшей школой на основе менеджмента в условиях многоуровневого образования: автореф. ... докт.пед.наук. – Шымкент, 2006. 43 с.
2. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. - Алма-ата, 1984. 134 с.
3. Образование и наука. Энциклопедический словарь / гл. редактор Ж.К.Туймебаев; ред.кол.: А.Е.Абылкасымова, И.Б.Бекбоев, М.В.Рыжаков, Н.Б.Калабаев, С.Ж.Пралиев, Г.М.Мутанов, Г.М.Кусаинов. – Алматы, 2008. - 448 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред.учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. 176 с.

DIAGNOSIS HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS PREPAREDNESS TO THE ORGANIZATION STUDENT-CENTERED LEARNING PUPILS

© 2014

S.V. Vlasenko, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Pedagogics
North-Kazakhstan State University named after M. Kozhybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Problem of our research is to identify ways to diagnose and identify the levels of formation of readiness of educational institution to organize a student-centered learning students, and the creation of effective pedagogical conditions of its realization in the training.

Keywords: readiness, student-centered learning, teaching process, heads of educational institutions.

УДК 372.879.6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2014

И.Н. Воробьева, старший преподаватель кафедры «Теории и методики физического воспитания
и легкой атлетики», аспирант кафедры педагогики
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье анализируется современное состояние физического воспитания школьников и их отношения к здоровому образу жизни, проблема которого обусловлена кризисным состоянием национальной системы физического воспитания подрастающего поколения, несоответствием уровня физической культуры современным требованиям и международным стандартам.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровый образ жизни, физкультурно-оздоровительная деятельность, социальный престиж здоровья.

На протяжении последних лет в российской системе образования наблюдается чрезвычайно тревожная ситуация – низкий уровень физкультурно-оздоровительной деятельности и, соответственно, ухудшение здоровья обучающихся; отсутствие мониторинга психофизиологического и эмоционального состояния обучающихся в общеобразовательной школе; несвоевременное осуществление профилактических и воспитательных мер, препятствующих возникновению заболеваний у детей, их дезадаптации; отсутствие у них мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни, как главному фактору укрепления и сохранения здоровья и т.д. Всем известно, что в современном обществе среди молодежи доминирующим смыслом жизни, вместо потребности в самореализации, в признании другими людьми, выступает удовлетворение постоянно растущих материальных потребностей. Этот факт подтверждает большинство ученых (Г.В. Валеева, А.Н. Егоричев, Д.Ю. Карасев, Г.П. Мещерякова, Ю.В. Наumenко, А.И. Соловьев), по мнению которых современная молодежь увлекается удовлетворением, прежде всего, своих физических потребностей, достижением престижного социального статуса и высокого материального благополучия в ущерб своему здоровью [2; 3; 4; 5; 6; 8].

Таким образом, актуальность и значимость здорового образа жизни сегодня вызваны изменением и возрастанием характера и объема физических и умственных нагрузок на молодой, еще не окрепший организм школьника в связи с усложнением общественно-социальной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, ухудшения пищевых продуктов, качества воздуха и воды, провоцирующих негативные процессы в состоянии здоровья.

На методологическом уровне новый подход к проблеме ценностно-ориентационного единства здоровья, здорового образа жизни и двигательной активности впервые был предложен В.С. Кузнецовым и Ж.К. Холодовым [10]. Дальнейшее развитие проблема валеологического содержания образовательного процесса получила в работах И.Г. Андреевой А.Б. Бгуашева, Д.Ю. Карасева, В.П. Казначеева, Р.Р. Магомедова, М.Ю. Славина и др. Стратегическими задачами на этом пути, по мнению перечисленных ученых, являются формирование у подрастающего поколения физического, морального и психического здоровья (М.Ю. Славин) [7, с. 6-9], формирование антропологических знаний в сфере физической культуры (Р.Р. Магомедов, А.Б. Бгуашев) [4], развитие ценностной мотивации и осознанной потребности в систематическом физическом совершенствовании (М.Ю. Славин) [7], формирование индивидуального способа саморегуляции через нравственное, духовное и половое воспитание, направленного на приоритет здоровья школьника в учебно-воспитательном процессе (С.И. Филимонова) [9] и, соответственно, формирование мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни (Д.Ю. Карасев) [3, с. 88-92].

Являясь по своему назначению гуманитарной дисциплиной, физическая культура направлена на то, чтобы максимально активизировать готовность к полноценной реализации своих сущностных сил в здоровом образе жизни, всестороннему развитию целостной личности, гармонизации ее физических, психических и духовных сил, эффективному профессиональному самоопределению, организации необходимой социокультурной комфортной среды, являющейся необходимым структурным компонентом учебного процесса образовательной организации. Такое содержание физической культуры представлено совокупностью материальных, эстетических и духовных ценностей. Результатом деятельности в физической культуре является физическая подготовленность и степень совершенства двигательных умений и навыков, высокий уровень развития жизненных сил, спортивные достижения, нравственное, эстетическое, интеллектуальное развитие, ориентация на здоровый образ жизни.

Итак, физическую культуру следует рассматривать как специфический вид культурной человеческой деятельности, результаты которой имеют исключительно важное значение для общества в целом и для личности, в частности. В системе образования, воспитания, в общественной и социальной жизни, в сфере организации труда, повседневного быта и здорового отдыха физическая культура проявляет свое воспитательное, образовательное, оздоровительное, экономическое и общекультурное значение, способствует становлению и поддержанию такого важного социального течения, как активное физкультурное движение, то есть совместная деятельность людей по формированию, развитию, использованию, распространению и приумножению ценностей физической культуры и спорта.

Физическая культура, как средство формирования у школьников мотивационно-ценностного отношения к собственному здоровью, прямо и опосредованно охватывает такие стороны целенаправленного педагогического процесса, которые способствуют вовлечению всех учащихся, независимо от уровня состояния их здоровья, в физкультурно-оздоровительную творческую деятельность, направленную на формирование у них потребности в освоении ценностей физической культуры, в осознанном принятии основ здорового образа жизни.

На основе научно-теоретического анализа большого объема педагогических и методических источников по обозначенной проблеме, их обобщения и систематизации, а также результатов собственных исследований, мотивационно-ценностное отношение к здоровому образу жизни средствами физической культуры определено нами как совокупность явлений и процессов, побуждающих к активной деятельности в этой сфере в соответствии с внутренними потребностями и внешними условиями (мотивами) и общественно сложившихся понятий, приобретающих личностную значимость (ценность). Из всего многообразия ценностных ориентаций и приоритетов физической культуры нами выделены

те, которые представляют наибольшую значимость для формирования мотивационно-ценностного отношения у подростков к здоровому образу жизни: физическое воспитание, физическое и психическое развитие, двигательная активность, внешняя и внутренняя мотивация, эмоции, познание и самосознание, самосовершенствование.

Мощным средством повышения социальной активности школьника и его физического совершенства, которые отражают такую степень физических возможностей, которые позволяют ему наиболее полно реализовать свои сущностные силы, успешно принимать участие в необходимых обществу и желательных для него видах социально-трудовой деятельности, усиливают его адаптивные возможности и рост на этой основе социальной отдачи, на наш взгляд, выступает целостный характер физкультурно-оздоровительной деятельности.

Основными средствами физической культуры, развивающими и гармонизирующими все проявления жизни организма человека, являются сознательные (осознанные) занятия разнообразными физическими упражнениями (телесными движениями), большинство из которых придуманы или усовершенствованы самим человеком. Они предполагают постепенность возрастания физических нагрузок от зарядки и разминки к тренировке, от тренировки к спортивным играм и соревнованиям, от них к установлению как личных, так и всеобщих спортивных рекордов по мере роста личных физических возможностей.

Таким образом, проблема укрепления и сохранения физического и психического здоровья обучающихся, формирования навыков *здорового образа жизни* становится одним из приоритетных направлений совершенствования современной образовательной организации. В связи с этим, перед общеобразовательной школой в настоящее время стоит важная стратегическая задача – организовать физическое воспитание и физкультурно-оздоровительную деятельность школьников таким образом, чтобы здоровье воспринималось ими как личная и общественная ценность, а физическая культура выступала основным механизмом формирования ориентации на здоровый образ жизни, воспитания и развития жизнеспособной личности, готовой к творческой созидательной деятельности.

Школа в своей учебно-воспитательной деятельности исходит из необходимости творческого развития личности обучающегося, содействует становлению и развитию физических, психофизиологических, интеллектуальных способностей, осознанному профессиональному самоопределению. Такая организация образовательного процесса возможна только при наличии полноценной валеологической среды в образовательной организации, психологического комфорта учащегося и учителя, конструктивно организованной воспитательной работы. Валеологическая среда обеспечивается созданием педагогических условий сохранения и укрепления здоровья обучающихся с одной стороны, и целенаправленным формированием культуры здоровья и ценностного отношения к нему, научного осмысления сущности здорового образа жизни школьниками, учителями, родителями – с другой.

Проблема исследования здорового образа жизни является объектом внимания самых разных научных областей: философии, медицины, социологии, психологии, педагогики и т.д. Здоровый образ жизни, как отмечает А.М. Краснова, это такой способ организации жизнедеятельности человека, который обеспечивает сохранение и укрепление здоровья людей благодаря собственному внутреннему потенциалу, позволяет человеку плодотворно трудиться долгие годы в полную меру своих сил и способностей, интересов и потребностей, избавляющий его от болезней и недугов, дарящий бодрость, силу и энергию, без которых нет полноценной радости бытия. В.М. Сорокина здоровый образ жизни определяет как типичная и существенная для данной обществен-

но-экономической формации форма жизнедеятельности личности, укрепляющая адаптивные возможности человеческого организма и способствующая полноценному выполнению им социальных функций и достижению активного долголетия.

Из этих определений следует, что основными параметрами здорового образа жизни выступают труд, культурная и общественно-политическая деятельность людей, их быт, а также различные поведенческие привычки и проявления.

Глубокий анализ современной педагогической, физкультурной и психологической литературы по исследуемой проблеме позволяет утверждать, что отсутствие должного уровня сформированности ценностного отношения обучающихся к физической культуре обусловлен следующими причинами: *во-первых*, стремительное внедрение информационно-коммуникационных и производственных технологий в жизнь современного человека, рост благосостояния населения привели к увеличению способов и возможностей проведения детьми и молодежью своего досуга вне спортивных школ и секций (Г.В. Валеева, А.В. Греб, Ж.К. Холодов) [2; 10]; *во-вторых*, традиционный формальный подход многих учителей к организации и проведению уроков физической культуры с точки зрения соответствия потребностям и интересам школьников (Ю.В. Науменко) [6, с. 14], приводит к размыванию продуктивных, творческих способностей, неумению мобилизовать свои внутренние физические ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной физкультурно-оздоровительной деятельности; *в-третьих*, в связи с ростом престижности тренерской работы, качественными характеристиками которой являются количественные показатели спортивных достижений его воспитанников, большинство специалистов систематически занимаются только с физически активными детьми (В.С. Кузнецов, Ж.К. Холодов) [10, с. 161], в результате чего физкультурно-оздоровительная работа с основной массой школьников не получила достаточно-го распространения.

Достижение личностью такой гармонии обеспечивает ей устойчивую гражданскую позицию и социальную активность, плодотворную включенность в социокультурное пространство, разнообразную образовательную деятельность, создает ей психический и психологический комфорт. При этом физкультура может достигать такого состояния, при котором становятся возможными и необходимыми социальные и индивидуальные процессы самосовершенствования, саморазвития, самовоспитания, самоуправления, самоопределения, лежащие в основе всех видов человеческой деятельности.

Однако в настоящее время такой подход к физическому воспитанию чаще всего декларируется. На самом деле, как показывают исследования (В.В. Буторин, Н.М. Валеев, Т.С. Гарасеева, Г.Н. Голубева, Л.И. Лубышева, С.Н. Попов и др.), физическое воспитание сегодня замкнуто на двигательной деятельности, оно характеризуется направленностью на формирование двигательных навыков и развитие физических качеств, тем самым существенно обедняя его потенциальные возможности в формировании мировоззрения, проецировании позитивных ориентиров и стереотипов в личностный план, адекватную оценку, самооценку и корректировку своей деятельности, своего поведения, что в конечном итоге приводит к разрыву системы образования и культуры. Сам процесс физической культуры теряет познавательный, духовный, культурный, нравственный и, прежде всего, предметно-содержательный смысл. Об этом свидетельствует отсутствие целевых установок на активную физическую деятельность, проявляющиеся в единстве с потребностью сопереживания в процессе взаимодействия и общения, получения удовольствия от участия в двигательной деятельности, появлением чувства самоутверждения; несогласованность нормативов, критерий и показателей оценки физической подготов-

ленности школьников; недостаточная преемственность содержания теоретического и практического разделов физической подготовки.

Данные научно-педагогических исследований ученых (С.Ю. Алькова, Е.Э. Афанасенко, Е.П. Ильин, К.Э. Кетоев, О.Б. Серегина, В.А. Стрельцов, Ж.К. Холодов и др.) свидетельствуют об отсутствии интереса и снижении уровня мотивации у значительной части современных школьников к занятиям физической культурой и спортом, далеко не все учащиеся понимают и ценят значение физического воспитания. Многие из них ограничиваются только посещением обязательных уроков физкультуры, не владея при этом необходимым объемом практических умений и навыков, обеспечивающих совершенствование психофизических способностей учащихся, самоопределение в физической культуре, сохранение и укрепление их здоровья.

При этом согласно результатам исследования И.Г. Андреевой, современные организационные формы физического воспитания, предусмотренные методическими рекомендациями в рамках школьной программы, составляют в среднем только 32% от общей суточной потребности ребенка в движении [1, с. 15-19], а средний прирост показателей физической подготовленности, достигнутый за год обучения при двухчасовой недельной нагрузке, по мнению Г.П. Мещеряковой, составляет 3,6% у мальчиков и 2,2% — у девочек [5, с. 85]. В связи с этим, проблема укрепления и сохранения здоровья учащихся на основе активизации физического воспитания, достаточно актуальна и требует значительных усилий со стороны администрации школы, учителей физкультуры, родителей и самих обучающихся, т.к. установка на здоровье и здоровый образ жизни не появляется у детей сама по себе, а формируется в результате совместного специально организованного педагогического воздействия.

Глубокий психолого-педагогический анализ научной литературы (Р.Р. Магомедов, О.Л. Постол, В.В. Пятков, Т.Т. Ротерс, О.Б. Серегина и др.) по проблеме физического воспитания школьников и изучение их отношения к здоровому образу жизни показали, что современная система физического воспитания школьников должна стать приоритетной в активизации двигательных навыков и физических качеств личности, развитии физической культуры как главного компонента общей культуры человека, формировании здорового образа жизни и спортивного стиля жизнедеятельности. В соответствии с современными подходами основными задачами физкультурно-оздоровительной работы в школе и других учебных заведениях мы считаем формирование у обучающихся потребности в ценностно-ориентированной деятельности, содействие духовному, нравственному, эмоциональному, интеллектуальному и эстетическому развитию личности, привитие интереса к активной физкультурно-спортивной деятельности, развитие потребностей в регулярных занятиях физическими упражнениями, формирование творческих способностей. Ценностно-ориентированная деятельность, в таком случае, предполагает участие школьника в качестве полноправного субъекта педагогического процесса, направленного на поддержание мотивации к познавательной, развивающей и воспитательной деятельности, что в конечном итоге вызывает активную физкультурную деятельность. Но именно здесь имеются серьезные проблемы и противоречия. На фоне низкой эффективности физического воспитания обучающихся общеобразовательной школы, неудовлетворительного состояния здоровья и уровня физического развития многих детей, они приобретают новые оттенки.

В создавшихся условиях неизмеримо возрастает роль специально организованной системы физического воспитания обучающихся, с помощью которой через обогащение, прежде всего, внутренних резервов физического и психологического здоровья, школьникам удастся

успешнее адаптироваться к изменившимся условиям жизни, противостоять неблагоприятным воздействиям окружающей среды. Из этого можно сделать вывод, что физическая культура имеет огромное практическое значение для укрепления здоровья и профилактики заболеваний школьников, организации здорового образа жизни.

Таким образом, проведенный нами научно-педагогический анализ современного состояния мотивационно-ценностного отношения подрастающего поколения к физической культуре, а также к здоровому образу жизни позволил сформулировать следующие выводы:

1. Одной из ключевых проблем физического воспитания в образовательной организации на современном этапе является проблема укрепления, сохранения и совершенствования физического и психического здоровья обучающихся, формирования выраженной направленности у них на здоровый образ жизни, приобщения их к здоровому стилю жизни в процессе физкультурной деятельности.

2. Направленность школьников на мотивационно-ценностное отношение к физической культуре, к своему здоровью и здоровому образу жизни представлена единой системой координат, вмещающей систему знаний и убеждений, познавательную и практическую деятельность, двигательную активность, сформированную осознанную потребность в физических занятиях. При формировании этих потребностей, ценностных ориентаций и отношений необходимо так организовать реальный процесс физического воспитания школьников, чтобы перечисленные компоненты активизировались в процессе построения жизненных планов, превращались в проверенные личным опытом реальные мотивы деятельности.

3. Поскольку эта проблема носит комплексный многосторонний характер, то и ее решение может осуществляться только при комплексном использовании достижений различных наук: педагогики, психологии, философии, валеологии, физиологии, гигиены, медицины и других. Физическая культура при этом должна выступать в роли интегратора, потому что физическое развитие по своим возможностям и способностям воздействия на сохранение и укрепление здоровья, среди других феноменов не знает равных себе.

4. Приоритетными направлениями в физическом воспитании подрастающего поколения на современном этапе, по нашему мнению, являются следующие: *деятельностное*, предполагающее становление обучающегося в полноправного субъекта активной физкультурно-оздоровительной деятельности, в процессе которой у него формируется мотивационно-ценностное отношение к собственному здоровью, к средствам физической культуры; *гуманистическое*, способствующее всестороннему гармоничному развитию личности обучающегося; *культурологическое*, базирующееся на прочном освоении личностью обучающегося основ физической культуры.

Эти положения, на наш взгляд, являются ключевыми в решении проблемы улучшения, умножения и сохранения психического и физического здоровья обучающихся, приобщения их к здоровому образу жизни. Естественно, они нуждаются в дальнейшем научном осмыслении, конкретизации и, прежде всего, в совершенствовании методологии и факторов, определяющих мотивационно-ценностное отношение обучающихся в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И.Г. Сохранение и укрепление здоровья школьников — актуальное направление развития содержания образования на этапе инновационного становления России // Стандарты и мониторинг. — 2011. — №3. — С.15 — 19.
2. Валева Г.В., Греб А.В. Содержание инновационно-

ных педагогических технологий в физическом воспитании // Материалы всероссийской научно-практической конференции «О повышении роли физической культуры и спорта в развитии личности студентов». – М., 2011. – 316 с.

3. Карасев Д.Ю. Развитие физических и личностных качеств дошкольников средствами физической культуры // Вектор науки ТГУ, 2013. – №4 (15). – С. 88-92.

4. Магомедов Р.Р., Бгуашев А. Б. Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов: учеб. пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 299 с.

5. Мещерякова Г.П. Организационно-педагогическое обеспечение реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе вуза: Дисс. ... к.п.н. – Ставрополь, 2006. – 190 с.

6. Науменко Ю.В. Концепция образования, формирующего здоровье школьников // Директор школы. 2004. № 5. С. 85-91.

7. Славин М.Ю. Формирование учебной мотивации подростков на занятиях физической культуры // Нач. школа. Плюс до и после. – 2005. – №3. – С. 6-9.

8. Соловьев Г.М. Основы здорового образа жизни и методика оздоровительной физкультуры. – Ставрополь, СГУ, 1998. – 111с.

9. Филимонова С.И. Физическая культура и спорт пространство, формирующее самореализацию личности. – М.: Теория и практика физической культуры. 2004. – 316 с.

10. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2000. – 480 с.

ANALYSIS OF THE CURRENT STATUS OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS AND THEIR RELATIONSHIP TO HEALTHY LIFESTYLE

© 2014

I.N. Vorobieva, art. teacher of «Theory and methods of physical education and athletics»,
graduate student of pedagogy
North Ossetia State University name K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper analyzes the current state of physical education in schools and their relationship to a healthy lifestyle, the problem which caused the crisis state of the national system of physical education of the younger generation, the level of mismatch of physical culture to modern requirements and international standards.

Keywords: physical education, healthy lifestyle, sports and recreation activities, social prestige health.

УДК 372

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

Л.Н. Галкина, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Теория и методика дошкольного образования»
Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются возможности социально-нравственного воспитания и формирования нравственных качеств у детей дошкольного возраста с учетом современных требований. Необходимость подготовки педагогических кадров к осуществлению социально-нравственного воспитания детей в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: социально-нравственное воспитание, социально-нравственные качества, компетентность педагогов, дети дошкольного возраста.

В социальном развитии ребенка ведущее место занимает приобретение общечеловеческих, нравственных ценностей, которые рассматриваются как ориентиры в поведении людей, их представления о добре и зле с моральной стороны.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования особое внимание уделяется социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста, которое направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитию общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становлению самостоятельности, ответственности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий. Основной акцент ставится на социально-нравственное воспитание и формирование социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

В психолого-педагогическом понимании нравственность тождественна морали – совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность.

Социально-нравственное воспитание ребенка и формирование личностных качеств с давних пор является предметом изучения педагогов и психологов. Такие исследователи как А.В. Суровцева, В.К. Котырло, Е.Ю. Демурова, Л.А. Порембская, З.Н. Борисова, Л.Н. Галкина, Е.Н. Бехтерева и др. изучали процесс становле-

ния и развития нравственных качеств, определяли условия, способствующие реализации поставленных задач.

Е.Ю. Демурова изучала процесс воспитания дисциплинированности у детей. Она обосновала ведущую роль этого качества в воспитании моральных черт человека. В исследованиях Л.А. Порембской большое внимание уделялось воспитанию у детей самостоятельности, средством воспитания которой является, по мнению автора, бытовой труд, ибо именно в нем ребенок ставится в условия выполнения несложных обязанностей. Исследования З.Н. Борисовой, Е.Н. Бехтеревой были посвящены возможностям воспитания у детей ответственности в разных видах детской деятельности детей. В.А. Горбачева изучала проблему формирования у детей организованного поведения и его регуляции посредством правил. Автор показала, что вначале ребенок действует по подражанию поступкам, которые одобряет воспитатель, позднее правило его выполнения связывается с авторитетом педагога, и лишь еще позже правило отделяется от взрослого и становится требованием ребенка к себе, т.е. регулятором поведения, при этом условии организованное поведение характеризует воспитанность. Л.Н. Галкина рассматривает возможности формирования таких качеств, как бережливость, экономность, расчетливость, деловитость, трудолюбие и др., у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

В исследованиях В.Г. Нечаевой, В.Г. Фокиной, Е.И. Корзаковой, Е.И. Радиной рассматриваются вопросы

становления трудовой деятельности в дошкольном возрасте и такого качества как трудолюбие, возможности включения детей в труд взрослых, естественно в той мере, которая доступна дошкольникам. Авторы подчеркивают, что участие в труде взрослых побуждает детей не только подражать их действиям, но и проникаться их отношением к деятельности, понимать ее значимость.

Особый интерес для нас представляют исследования И.В. Житко, Р.И. Жуковской, Л.Я. Мусатовой, В.Г. Нечаевой, Л.А. Порембской, Т.И. Полиманской, Г.П. Радиной, И.И. Розановой, Л.А. Щураковской и др., которые рассматривали проблемы формирования нравственных качеств личности, в частности бережливости по отношению к природе, вещам (книгам, игрушкам и др.) Исследования Р.И. Жуковской были направлены на поиск способов, приемов формирования бережливости, как одной из важных сторон воспитания ребенка, воспитания коллективиста. При этом воспитывалось у детей умение сохранять нужные вещи для себя и для других, не становясь при этом рабом вещей. В ее исследовании убедительно показано, что воспитание бережного отношения к вещам возможно лишь в сочетании с трудовым воспитанием, приучением к порядку, воспитанием ответственности за сохранность вещей, как результату труда.

И.И. Розанова изучала особенности формирования бережливости в продуктивных видах деятельности (рисование), в развивающей предметно-пространственной среде, которая может дать эффективный результат в воспитании у детей дошкольного возраста бережного отношения к общественной собственности.

В работах В.И. Логиновой, Л.И. Сайгушевой, Д.В. Сергеевой, А.Г. Тулегеновой рассматривались вопросы формирования трудолюбия у детей в совместной деятельности.

Исходя из анализа психолого-педагогических исследований, мы придерживаемся следующих понятий:

Трудолюбие – это качество личности, предполагающее положительное отношение к трудовой деятельности, увлеченность и удовлетворенность самим процессом труда, потребность и привычку трудиться, инициативность и добросовестность, понимание смысла и стремление к получению хороших результатов своего труда.

Самостоятельность – это качество личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность, предполагающее интеграцию мыслительных и эмоционально-волевых процессов для выработки самостоятельных суждений и действий, складывающееся в ходе самостоятельной деятельности с учетом сознательного мотивирования действий и желанием добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Ответственность – качество личности, отражающее зависимость личности от социального окружения с учетом осознанного соблюдения нравственных, правовых и социальных норм общества, государства, обозначающее степень соответствия индивидуального поведения существующим нормативным образцам, предполагающее готовность к ответу за результат своей деятельности перед самим собой и социумом.

Вежливость – качество личности, характеризующее поведение человека в повседневной жизни, предполагающее уважительное отношение одного человека к другому, соблюдение стандартных правил этикета с использованием общепринятых речевых категорий (спасибо, пожалуйста, извините и т. п.), исключение из речи любого рода грубых слов (жаргонизмов, вульгаризмов, просторечных), оскорбительных интонаций голоса, а также в проявлении такта, терпения, деликатности, умения слушать и понимать, уступать друг другу независимо от эмоционального состояния.

Под социально – нравственными качествами мы по-

нимаем интегративные качества личности, связанные с присвоением общечеловеческих, нравственных ценностей, которые рассматриваются как ориентиры в поведении людей с учетом готовности к рефлексии своего поведения с позиции морали и нравственных правил.

Таким образом, проблемы нравственного воспитания и формирования социально - нравственных качеств таких, как: самостоятельность, ответственность, вежливость, трудолюбие являются наиболее актуальными в связи с изменениями происходящими в дошкольном образовании, а именно с введением ФГОС дошкольного образования. В этой связи возникает необходимость готовности выпускника факультета дошкольного образования, будущего специалиста, осуществлять данное направление образования в системе дошкольного образовательного учреждения.

Формирование готовности педагогов к работе в ДОУ – это комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение педагогов методам и приемам работы с детьми (А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина).

Вопросам формирования готовности педагогов к работе в ДОУ всегда придавалось большое значение. Основные идеи сконцентрировались в трудах Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, С.Л. Рубинштейна и др., которые определили формирование готовности к педагогической деятельности.

К.Ю. Белая рассматривает формирование готовности педагогов к работе в ДОУ «как часть системы непрерывного образования воспитателей, ориентированную на достижение и поддержание высокого качества воспитательно-образовательного процесса, содействующего развитию навыков анализа, теоретических и экспериментальных исследований».

С.Ф. Багаутдинова отмечает, что «формирование готовности педагогов следует считать аспектом управления и рассматривать как деятельность, направленную на обеспечение качества образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения».

Согласно определению В.И. Зверевой, формирование готовности педагогов – это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогов по повышению своей научно-теоретической и методической подготовки, профессионального мастерства с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и улучшения конечных результатов работы образовательного учреждения.

В настоящее время качество и эффективность обучения во многом зависят от степени профессиональной подготовленности, интеллектуальных умений, компетентности, являющейся частью профессионально-педагогической компетентности.

Другими словами, компетентность представляет собой синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта саморазвития человека, обобщением личностного и деятельностного опыта.

Исходя из вышеизложенного, компетентность определяется нами наличием системы знаний и умений, мотивов осуществления деятельности и ценностных ориентаций в области нравственного воспитания дошкольников, а также сформированностью рефлексивно-оценочных умений. Таким образом, в структуре компетентности будущих педагогов в области социально – нравственного воспитания дошкольников мы выделяем мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент компетентности представляет собой совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, интересов, составляющих основу мотивов – все то, что характеризует направленность личности (направленность на усвоение знаний и саморазвитие, интерес к нравственности, морали.)

Содержательно-процессуальный компонент компе-

тентности представляет собой совокупность специальных знаний, умений и навыков, необходимых для достижения качества и результатов деятельности. В содержательно-процессуальный компонент включаются знания теоретических основ в области социально-нравственно-го воспитания детей дошкольного возраста

В области умений, составляющих компетентность студентов, можно выделить:

- умение организовывать развивающую среду в условиях дошкольного учреждения: оборудовать гостиную, уголки в группах по социально-нравственному воспитанию с дидактическими играми и т.п.;
- умение оснащать педагогический процесс необходимым материалом для социально-нравственного воспитания дошкольников: разрабатывать дидактические и наглядные пособия в соответствии с их функциональным назначением, требованиями методики, возрастными особенностями детей; составлять методические рекомендации по реализации созданного материала; эффективно использовать изготовленные дидактические и наглядные пособия в работе с детьми;
- умение диагностировать уровень социально-нравственных качеств детей на основе адекватно подобранной методики обследования;
- умение прогнозировать совершенствование своего педагогического мастерства;
- умение реализовывать задачи социально-нравственного воспитания детей, определять пути и средства их реализации;
- рационально выбирать методы и формы работы с дошкольниками;
- планировать работу по воспитанию социально-нравственных качеств;
- устанавливать контакт с коллективом детей, находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Рефлексивный компонент компетентности предполагает осознание, оценку своих знаний, умений результатов деятельности и включает в себя самосознание, самоконтроль, самооценку.

Одним из путей формирования компетентности студентов к реализации непрерывного социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста (детский сад, начальная, средняя, профессиональная школа, трудовая деятельность специалиста) и повышения уровня профессионального образования является разработка курса по выбору, связанного с формированием социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

Разработанный нами курс по выбору «Формирование социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста» может быть представлен в виде блоков, которые обеспечивают теоретико-информационную, информационно-контрольную, информационно-исследовательскую и информационно-производственную направленность.

Остановимся на характеристике данных направлений:

1. Теоретико-информационное направление обеспечивается содержанием курса по выбору, куда входят темы: социально-нравственное воспитание как социокультурная проблема, основные нравственные понятия и категории, социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста, методика формирования социально-нравственных качеств, диагностика сформированных качеств у детей дошкольного возраста, преемственность работы дошкольного образовательного учреждения с семьей и начальной школой по социально-нравственному воспитанию.

2. Информационно-контрольное направление обеспечивает организацию контроля за уровнем усвоения знаний и умений студентов, заключающуюся в подборе индивидуальных заданий уровня характера.

К ним относятся задания: подобрать педагогические ситуации по формированию социально-нравственных качеств (самостоятельность, ответственность, трудолю-

бие, вежливость), показать мастер — класс по формированию у детей социально-нравственных качеств, разработать рекомендации для родителей по формированию социально-нравственных качеств и другие.

3. Информационно-исследовательское направление предполагает организацию исследовательской работы на базе дошкольных образовательных учреждений по проблемам: социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста, формирование социально-нравственных качеств.

4. Информационно-производственное направление включает рекомендации к осуществлению социально-нравственного воспитания в ходе производственной педагогической практики студентов, а именно: планировать работу по формированию социально-нравственных качеств, осуществлять диагностику социально-нравственных качеств, осуществлять работу с семьей по формированию социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста, принимать участие в осуществлении экспериментальной работы по социально-нравственному воспитанию дошкольников в рамках курсового проектирования и др.

В заключение хотелось бы отметить что, изучение курса по выбору «Формирование социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста» обеспечивает повышение личностного и профессионального уровня студентов, компетентность студентов, будущих педагогов к осуществлению работы по социально-нравственному воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. - 80 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. - СПб.: Питер, 2013. - 464 с.
3. Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала: матер. междунар. науч.-практ. конф. (10-12 октября 2012 г., г. Пермь) / под ред. Ю.М. Хохряковой; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. - Пермь, 2012. - 462 с.
4. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.
5. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г. К вопросу развития гражданственности у студентов педагогических специальностей вуза как социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 32-35.
6. Ахметжанова Г.В. Инновационные подходы формирования готовности личности к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 227-230.
7. Авраменко О.А. Социализация детей в разновозрастной группе дошкольного учреждения в контексте современных научно-педагогических идей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 7-10.
8. Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе: учебное пособие / под ред. С.Ф. Багаутдиновой, Н.И. Левшиной – 2-е изд. доп. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. - 300с.

TRAINING TEACHERS TO THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL AND MORAL EDUCATION PRESCHOOL CHILDREN

© 2014

L.N. Galkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair
«Theory and methodology of preschool education»
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Annotation: The article discusses the possibility of moral education and the formation of moral values in children of preschool age with the current requirements. The need for training teachers in the implementation of moral education in pre-school educational institutions.

Key words: social and moral education, moral character, competence of teachers, pre-school children.

УДК 159.922.73: 37.012.8

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК»

© 2014

А.П. Гасанов, преподаватель кафедры педагогики
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Педагогическое общение является одним из видов социального взаимодействия. Ему свойственны как общие черты взаимной коммуникации, так и свойственные лишь учебному процессу специфические качества. Можно сказать, что педагогическое общение является одной из разновидностей профессиональных взаимодействий в обществе.

Ключевые слова: школьное обучение, личность учителя, педагогическое общение, личность учащегося, нравственные и профессиональные качества учителя.

В ходе педагогического общения ученикам преподаются знания, на основе которых укрепляется их память и сознание; в условиях эффективного учебного сотрудничества учителя и обучаемого на личность учащегося оказывается воздействие с целью формирования в ней социальных качеств и ценностей. Педагогическое взаимодействие означает также многоуровневое взаимодействие учителя и ученика. Педагогическое общение является процессом взаимовлияния и взаимопонимания, основанного на целях и содержании совместной деятельности учителя и учащегося [1, с.393].

Специфика педагогического общения проявляет себя, прежде всего, в своей многообъектной направленности. Педагогическое общение направлено не только на взаимодействие между участниками учебного процесса, но и на формирование на этой основе творческих умений, что особенно важно для педагогической системы. В этом отношении взаимное педагогическое общение идет, как минимум, в трех направлениях: педагогическое взаимодействие, воздействие на обучаемых (с учетом их наличного состояния, перспектив развития), а также в направлении усваиваемого предмета. Все это относится также и к субъектам педагогического взаимодействия. Так, к примеру, учитель, помогающий ученику в усвоении учебного материала, стремится довести итоги этого процесса до всего класса и, наоборот, при работе с классом он воздействует на каждого учащегося в отдельности.

Следовательно, особенность педагогического взаимодействия или общения состоит в том, что здесь происходит органическое слияние таких элементов обучения, как личностно ориентированные, социально ориентированные и предметно ориентированные. Специфика педагогического взаимодействия состоит также и в том, что содержит в себе одновременно обучающие, воспитывающие и развивающие элементы.

Что же касается функций педагогического общения, то по этому поводу в научной литературе имеются разные, порой противоречивые мысли. Так, Л.М.Митина считает, что содержание педагогического труда связано с воздействием на психическое развитие учащегося; в качестве основного инструмента воздействия выступает психологическое взаимодействие с ребенком [2, с.26].

К.Роджерс также выделяет фасилитаторскую функцию взаимодействия. Подчеркивая ее важность, Роджерс учителя в связи с этим даже называет фасилитатором. Фасилитация педагогического взаимодействия означает облегчение процесса восприятия учебного материала.

Это означает, что учитель помогает ученику в самовыражении, проявить имеющиеся положительные качества. Заинтересованность учителя в успехах учащегося облегчает процесс педагогического взаимодействия, способствует дальнейшему развитию личности учащегося [3, с.83].

В связи с определением социальной роли педагогического общения можно отметить следующее:

1. Взаимное общение учителя и учащегося означает, прежде всего, обмен информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Эта информация передается как с помощью вербального общения, так и невербальных средств. Именно таким способом реализуется информационная функция педагогического общения.

2. Педагогическое общение происходит в сложных условиях взаимного когнитивного отражения. Учитель, налаживая эффективные с психологической точки зрения связи, помогает психологически правильно организованному усвоению материала учащимся. В таком случае речь идет о социально-перцептивной функции педагогического общения, о психологических механизмах, помогающих усвоению материала учащимся (идентификация, эмпатия, рефлексия).

3. При начале общения с учащимися учитель представляет себя как партнер по взаимодействию, т.е. по общению. Это предполагает определенную активность учителя. Будет хорошо, если он предстанет перед глазами учащихся в положительном свете [4, с.34-37].

В.А.Кан-Калик отмечает, что на этапе взаимодействия учителя с учащимися часто появляются некие «психологические» барьеры. Это оказывает отрицательное влияние на ход урока. Как правило, они появляются внезапно. Учитель может и не почувствовать это. Однако учащиеся сразу это понимают. Если «барьер» становится крепче, то учитель также начинает ощущать определенный дискомфорт и волнение. Подобная ситуация оказывает влияние на характер учителя. В итоге у него формируется неправильный «педагогический характер». Следовательно, в большинстве случаев следует искать не новые методы, а надежную коммуникативную защиту для старых методов, поскольку за структурой урока всегда ощущается его коммуникативная партитура [там же].

Для полного определения технологии педагогического общения следует охарактеризовать также и этапы его реализации. Это, в условиях общения, - поиск, объединение, привлечение внимания, зондирование внутренних «оснований» объекта, вербальное общение, об-

ратная связь (содержательная и эмоциональная).

На этапе поиска происходит процесс приспособления общего способа общения к конкретным условиям (уроку, мероприятию). В.А.Кан-Калик определяет, что подобная адаптация состоит из следующих моментов: осознание учителем своего способа общения, мысленное восстановление основных особенностей предыдущего общения, уточнение способа общения и взаимоотношений в новых коммуникационных условиях (исходя из положения в классе и из текущих педагогических задач). Здесь уточняется объект общения и педагогического воздействия: класс, группа детей или весь класс в целом [5, с.37].

Этап привлечения внимания можно реализовать различными приемами. В литературе выделяются четыре варианта:

1. Речевой вариант (вербальное общение с учащимися). 2. Пауза (наряду с активным внутренним общением). 3. Знаково-двигательный вариант (развешивание таблиц, наглядных средств, письмо на доске и проч.). 4. Смешанный вариант, включающий в себя элементы всех предыдущих вариантов. Отметим, что для привлечения внимания больше используется именно смешанный вариант. Эффективное педагогическое взаимовлияние требует, по выражению К.С.Станиславского, «зондирования внутреннейности объекта, его сердца». На этом этапе уточняются представления о педагогических смешанных воздействиях, делается попытка определения уровня готовности для плодотворного общения и взаимного общения, подыскивается удобный случай для начала общения.

Основную часть взаимного педагогического общения и взаимоотношений составляет вербальное общение. Для его успешной реализации от учителя требуется умение подобрать средства, которые могли бы обеспечить формирование у него прекрасной вербальной памяти, яркой, выразительной речи, и, в конечном счете, высокому уровню антисипации (предвидения). К средствам, повышающим эффективность коммуникативного воздействия, относятся мускульная подвижность, инициатива (умение управлять общением), жесты, мимика, пантомима, высота тона (сила голоса), и т.д. Все это можно назвать интонациями, соответствующими педагогическим целям. Не стоит забывать, что для учеников зачастую важнее не сама информация, а смысл, придаваемый ей учителем, отношение к фактам, которые он излагает. Именно поэтому учитель всегда должен помнить о возможности прочтения скрытого смысла информации и доведения его до слушателей. Все эти возможности должны сознательно использоваться при общении.

Последний этап взаимного педагогического общения составляет эмоциональная и содержательная обратная связь. Содержательная обратная связь дает информацию об уровне восприятия урока со стороны учащихся. Это осуществляется при помощи индивидуального и фронтального опросов. Эмоциональную обратную связь учитель строит на уроке путем восприятия эмоционального самочувствия класса, его настроения. Взятые в комплексе содержательная и эмоциональная обратные связи дают информацию учителю об уровне восприятия материала учащимися и духовно-эмоциональной обстановке в классе.

Исследовать взаимное педагогическое общение следует на основе технологий по психологической коррекции, в том числе технологий решения конфликтов. Опыт показывает, что во время самого процесса взаимного педагогического общения может возникнуть конфликтная ситуация, связанная с унижением достоинства и психологическим дискомфортом. А.А. Добрович выделяет непосредственные и косвенные способы решения этих конфликтов [5, с.8]. Непосредственное решение конфликта имеет в виду поочередное доведение до сведения участников конфликта сущности и причин столкновения, причем только фактами, доведение до сведения

общественности их взаимных претензий, применение административных санкций, смена класса или группы для отдельных участников.

Технология взаимного педагогического влияния тесно связана с самыми актуальными проблемами педагогической науки и практики. Речь идет фактически о формировании взаимоотношений между учителем и учениками.

Нормой считаются такие отношения между ними, когда они носят целесообразный и гуманистический характер. Эти отношения означают подчинение всех действий единой цели. Говоря о целесообразности выстраиваемых здесь отношений, мы имеем в виду отношения, подчиненные целям воспитания, добровольное признание прав, знаний и опыта учителя, его авторитета. Это проявляется в стремлении учеников чему-то научиться от учителя, общению с ним, подражанию ему.

Отношения строятся на совместной деятельности. Прежде, чем начать взаимодействие, учитель выдвигает определенные требования. Однако педагогически востребованные взаимоотношения строятся не только на основе каких-либо требований. Если требование не закрепляется на интересной перспективе, стимулирующей инициативность учащихся, то это может стать препятствием на пути создания целевых взаимоотношений между учителем и учениками.

Для правильного построения этих взаимоотношений необходимо опираться на общественное мнение класса. Важна также правильная оценка знаний и поведения учеников: при обратном процессе последствия могут быть очень тяжелыми. Личный пример учителя, его поведение, убеждения и личностно-нравственные качества также оказывают свое влияние на их формирование.

Таким образом, технология формирования необходимых с педагогической точки зрения взаимоотношений требует учета педагогических требований, общественного мнения коллектива, правильной оценки знаний, навыков и умений учащихся, причем через призму личности самого учителя.

Следует отметить, что учитель затрудняется строить отношения в основном с учениками подросткового возраста. Опыт показывает, что большинство учителей сталкиваются с определенными трудностями при выстраивании отношений с учащимися в классе. Вместе с тем основным средством является построение соответствующих отношений с точки зрения педагогических требований относительно учебного предмета. Пробудить у детей интерес к учителю может, прежде всего, глубокое знание им предмета. Однако этого недостаточно. Учитель должен уметь активизировать когнитивные способности ученика. Естественно, что для этого нужна глубокая вузовская подготовка.

Прежде всего остановимся на одном из факторов, способствующих созданию соответствующих отношений между учащимися и учителем на личности учителя. С первого дня учитель становится для ребенка непрекращаемым авторитетом. Эта ситуация продолжается до того, как ученик перейдет в неполную среднюю школу. Дети сталкиваются со многими учителями. Разумеется, со временем их отношение к учителям коренным образом меняется. Иногда хорошо налаженные связи продолжают существовать также в старших классах. Это объясняется тем, что, в результате расширения тесных связей с учителями учащиеся не могут увидеть изменения в их внутреннем мире. Они в отношениях к учителю полагаются на прежнюю точку зрения и представления о нем. В психологии это событие получило свое название как «*oreal effekt*».

Какова роль учителя в построении необходимых взаимоотношений с педагогической точки зрения? Исследования показывают, что роль учителя как источника информации, уменьшается из года в год. Личностное воздействие же по своей значимости не уменьшается, а, наоборот, растет. К.Д.Ушинский подчеркивал, что «...влияние личности воспитателя на мо-

лодную душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением» [6, с.39].

Если речь идет о современном учителе, тогда, видимо, здесь главное значение имеет система его ценностей: для учителя его ученики (их интересы, способности, их гражданская, профессиональная, личностная судьба) должны представлять особую ценность. Также особую ценность должны представлять и уроки, которые он проводит с ними. Ценным представляется и сама профессия учителя.

Во время урока учителя и ученики должны решать различные психологические проблемы. И это исходит от тех общих задач, которые они совместно решают. Учителю придется решить вопросы, связанные с тем, какие вопросы или задания надо дать тому или иному ученику, как воспитать в нем веру в себя, и проч., ученик же изучает настроение учителя, мотивы его поведения. Короче говоря, на протяжении урока учитель получает возможность изучать внутренний мир учеников, его особенности. С другой стороны, ученики также получают возможность изучить поведение учителя, все его многочисленные личностные проявления. Таким образом, формируется процесс взаимного изучения между учителем и классом.

Складываются разнообразные ситуации, в каждой из которых учителю приходится принимать отдельное решение. Естественно, что на этот вопрос однозначно ответить трудно. Вместе с тем становится ясно, что ученики должны видеть заинтересованность учителя в работе с ними, его понимание их внутреннего мира. Таким образом, при формировании взаимоотношений с учениками учитель должен учитывать, что роль личности учителя зависит от уровня соответствия стиля его работы представлениям и идеалам учеников, их интересам и потребностям. На оценку личности учителя влияют также особенности тех, с кем ему приходится работать.

Психологические исследования показывают, что в некоторых случаях правильное и полное восприятие другого человека зависит от характеристик самого лица (в нашем случае учителя), и в другом случае от особенностей оцениваемого человека (учащегося). Конечно, в реальном познавательном процессе трудно провести грань между этими двумя факторами. В первом случае, как уже было показано, личность учителя является ключевым фактором.

Он должен обладать всеми необходимыми профессиональными качествами. Во втором случае играют важную роль характеристики студентов, потому что каждый человек судит о ком-то другом в пределах своей собственной культуры. Таким образом, в целях установления соответствующих методов обучения и воспитания детей, в первую очередь необходимо формировать их мировоззрение. Действительно, во многих случаях содержание мнения учащихся об учителе зависит от личности ребенка, от общего мировоззрения.

Учащиеся, как правило, оценивают внешность учителя и его поведение в соответствии с нравственными, эстетическими, в целом общечеловеческими ценностями. Отсюда можно прийти к такому выводу: чем больше места занимает учитель в системе ценностей учащихся, тем больший интерес проявят к нему учащиеся. Тем не менее, это не значит, что учитель в плане обучения учащихся должен строить соответствующие отношения для того, чтобы адаптировать себя к системе ценностей, которые уже существуют.

Эмпатия имеет большое значение в процессе установления двусторонних отношений. Не учитывая этот психологический феномен, учитель будет сталкиваться с трудностями в установлении необходимых связей с учащимися. Во многих случаях на основе эмпатии раз-

вивается идеализация, т.е. качества, характеризующие учащегося, оцениваются чересчур высоко. Оценивание учителем отдельных учащихся может не совпадать с оценкой, которую они получают в группе. Дети сразу понимают, что учитель может дать и неправильную оценку поведению того или иного ученика. Подобное отношение может проявиться в отношении любого ученика. В подростковом возрасте подобные факты могут оказать исключительное влияние на формирование взаимоотношений между учителем и учащимся.

Учитель опирается во взаимоотношениях с учащимися, как на весь класс, так и на каждого учащегося, взятого отдельно. Это может быть соответствующим с педагогической точки зрения в том случае, когда в оценке поведения и действий учащихся учитывается мотивация и внутреннее состояние учащегося, направления развития личности.

В силу своей неопытности подростки зачастую не могут отличить главное от второстепенного в труде учителя. Именно поэтому в некоторых случаях учитель должен учитывать и внешние моменты, в том числе искусственно созданные. Это лучше сделать в первый день работы в классе. Именно первое впечатление является наиболее сильным. Учитывая влияние «Oreal effekt»а, надо помнить, что учитель не вправе не понравиться классу в первый день. Если учитель с первого дня создал в отношении себя определенную антипатию, то на этой основе вряд ли смогут сформироваться необходимые взаимоотношения. Первое впечатление настолько сильное, что все, что ему соответствует, считается закономерным и естественным, а то, что нет – как искусственное, нереальное. К искусственности в поведении человека очень чувствительны подростки.

Подростки также сочувствуют промахам учителя. Хотя они могут и не замечать всех неудач своего учителя, однако и того, что они смогут увидеть, вполне достаточно для того, чтобы они постарались уронить его авторитет.

Каким учителям дается со стороны детей высокая оценка? Согласно мнению В.А.Сластенина, учителя, который владеет классом на протяжении всего урока, называют «настоящим» учителем. В этом отношении следует подчеркнуть, что при высоком авторитете учителя отобранные им методические приемы и средства педагогического воздействия покажут свою эффективность. Важно при этом не затронуть достоинство личности [7, с.172]. Следует отметить, что построение целесообразных отношений с точки зрения педагогических задач в подавляющем большинстве случаев зависит от позиции, которую занимает этот учитель в своем коллективе [8-9]. Интересно, что подростки проявляют стремление к использованию разногласий в педагогическом коллективе с целью нанести урон учебному процессу и учителям тоже. Дети сразу выделяют у своих учителей среди остальных такие личностные качества, как грубость, эгоизм, зависть и проч. Согласно проведенным исследованиям, если в V-VI классах классный руководитель назначается именно из такой категории учителей, то в этих классах налаживаются нормальные отношения и между другими учителями и детьми.

В оценке поведения учащихся и при формировании соответствующих отношений с ними очень важно знать их возрастные особенности.

Как же строить взаимоотношения с учащимися? Прежде всего, учитель должен так вести себя, как будто ему неизвестны истинные мотивы поведения ученика. С другой стороны, он должен искать себе поддержку в коллективе и среди учеников. Если он чувствует отрицательное отношение ученического коллектива к себе, то, естественно, подобное больше постарается не допустить. Как опираться на коллектив, найти себе здесь поддержку? Прежде всего, следует отметить, что степень активизации коллектива имеет большое значение. В младших подростковых классах общественное

мнение не оказывает существенного влияния на жизнь и деятельность учащихся. Однако именно в этом возрасте складываются малые социальные группы. Именно поэтому учитель, строя отношения с отдельными учениками, может опираться на малые группы учащихся.

С точки зрения урегулирования внутриколлективных отношений проблема вышеупомянутых педагогических требований представляет определенный исследовательский интерес. Фактически – это проблема педагогического поощрения.

Личные взаимоотношения, которые складываются между учителем и учеником, напрямую зависят от того, как и что требует учитель.

Требования будущего учителя делятся на прямые и косвенные. В косвенных требованиях интерес представляет не содержание, а психические состояния, их обуславливающие. Согласно полученным А.Ю. Гординым данным, некоторые учителя в своей работе больше употребляют привычные формы воздействия. Требования условно, т.е. в соответствии с их эмоционально-психологической направленностью, делят на три группы:

1. Требования, выражающие положительное отношение: просьба, вера и т.д.; 2. Требования, выражающие отрицательное отношение: угрозы, увещевания; 3. совет, условное требование, знак [10, с.34].

Все требования можно разделить на позитивные, т.е. побуждающие учеников к необходимым действиям, и негативные, т.е. призывающие положить конец каким-либо нежелательным действиям. Если учитель выдвигает много запретов, тогда не стоит даже говорить о хорошем отношении к нему учеников. Учитель должен уметь соблюдать между позитивными и негативными

требованиями правильный баланс.

Таким образом, сложность педагогического общения связана с личностным и профессиональным факторами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика. Уч. пособие для студентов педагогических учебных заведений /Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Гинянов Е.Н. Москва: Изд.центр «Академия», 2002
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М: Московский психолого-социальный институт, 1998
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1987
5. Добрович А.А. Воспитателю о психологии и психологическом общении: Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1987
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6-ти т.т. 1.М: 1998
7. Сластенин В.А. Учитель и время // Советская педагогика, 1999, №9
8. Добрыден А.В. Культура общения как составляющая профессионального мастерства педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 11-14.
9. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.
10. Гордин А.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся советской школе. М: 1987.

CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION «TEACHER-STUDENT»

© 2014

*A.P. Hasanov, Lecturer, Department of Pedagogy
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: Pedagogical communication is a type of social interaction. He is characterized by common features of mutual communication, and peculiar to the specific qualities of the learning process. We can say that pedagogical communication is a form of professional interactions in society.

Keywords: schooling, teacher personality, pedagogical communication, the student's personality, moral and professional qualities of the teacher.

УДК 159.91 И46: 796 (075.8)

СРАВНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И НЕСПОРТСМЕНОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЕГО РОЛИ В УПРАВЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ И СОЦИАЛЬНЫМИ ЭМОЦИЯМИ

© 2014

*М.К. Гасанпур, докторант кафедры психологии, специалист отдела психологии
Министерства образования г.Урмия (Иран)
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)*

Аннотация. В статье рассматриваются итоги проведенного исследования по выявлению различий в применении эмоционального интеллекта для управления эмоциями как индивидуальными, так и коллективными, со стороны спортсменов и неспортсменов. Для сбора информации была применена методика Брэдбэри и Гривеза по исследованию эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: уровень развития эмоционального интеллекта, студенты-спортсмены и неспортсмены, индивидуальные и социальные эмоции, управление эмоциями.

В данном исследовании мы постарались проанализировать 28 показателей эмоционального интеллекта с точки зрения индивидуального и общественного подходов. Индивидуальный подход предполагает учет волевого сознания, самоуправления, управления общественным сознанием, общественный же подход включает в себя управление общественным сознанием и общественными отношениями. Полученные данные были рассмотрены при помощи Т-контроля на значимом уровне ($P \leq 0.05$).

Итоги исследования показали, что между показателями эмоционального интеллекта у девушек-спортсменок и девушек-неспортсменок есть различия. С точки зрения способностей между этими двумя группами нет

значимых различий. На основании норм эмоционального интеллекта уровень его у спортсменов был оценен как находящийся выше среднего. У неспортсменов же уровень эмоционального интеллекта был ниже среднего. В целом был сделан вывод о том, что у девушек-спортсменок разность в эмоциональном интеллекте связан с лучшим развитием их умений и способностей.

Введение. Проблема приобретения успеха как в личной, так и общественной жизни постоянно находится в центре внимания любого, в физическом и психическом отношении здорового человека. Что больше всего гарантирует или обеспечивает успешность будущего развития личности: уровень развития сознательно-

сти (IQ), образование, способности или же профессия? Почему отдельные личности, находясь в равных условиях, по-разному формируются с точки зрения уровня развития IQ? Творческие и успешные личности порой живут и действуют рядом с теми, кто, несмотря на высокий уровень развития своего волевого сознания, не могут достичь логического конца, быть успешными, впадают в депрессию, выбиваются на обочину жизни. Исследования показывают, что 20% успеха в профессиональной карьере зависит от правильного применения интеллекта, а остальные 80% - от эмоционального интеллекта. Личности, владеющие высоким эмоциональным интеллектом, могут правильно и детально анализировать свои чувства и эмоции, благодаря чему они могут контролировать более высокие уровни своего сознания. Известно, что впервые об эмоциональном интеллекте заговорили в 1990 году. В самом начале возникновение и формирование эмоционального интеллекта преподносилось как свойство или умение разума. Однако возникло также мнение о том, что восприятие информации, ее отбор и умение ею пользоваться является совокупностью умений и способностей, зависящих от уровня воздействия личности на них через формы индивидуального поведения и восприятия окружающего мира.

Обоснование актуальности данного подхода обусловлено тем, что взаимоотношения, которые складываются в спорте, отражаются на различных эмоциях спортсменов, в том числе таких, как радость, гнев, равнодушие, хладнокровие, разочарование и стресс. С этой точки зрения возникает вопрос о том, что наличие эмоций в спортивной среде и управление ими достаточно широко представлено, и потому здесь конкуренция проявляется с еще большей силой. Кроме того, состязательность в спортивной деятельности достаточно высока, что расширяет указанные возможности и создает возможность для возникновения определенных различий в уровне проявления и характере формирования эмоционального интеллекта между спортсменами и неспортсменами.

Проблема связи между эмоциональным интеллектом и различными сферами деятельности индивидов, а также между успешностью этой деятельности и эмоциональным интеллектом заинтересовала многих исследователей. Вместе с тем исследование в направлении влияния развития эмоционального интеллекта в зависимости от профессиональной принадлежности к спорту еще не проводилось. Имеются отдельные разработки, в которых отмечается, что эмоциональный интеллект отражается на успешности деятельности спортсменов, что дает возможность прогнозировать итоги прежде всего групповых выступлений [4]. Как предполагают исследователи, эмоциональный интеллект как воздействующий фактор, оказывает непосредственное влияние на спортивную деятельность. Исследования о психологических факторах, оказывающих воздействие на состояние эмоционального интеллекта спортсменов и неспортсменов, рассмотрены рядом исследователей [6, 7]. Вместе с тем эти исследования находятся еще в начале своих разработок. В нашем исследовании мы обратили внимание на два аспекта указанной проблемы (по Даниэлю Гельмену) – индивидуальные умения, связанные с эмоциональным интеллектом и использование их при необходимости, и общественные умения (умение понимать других и управление возникающими при этом отношениями).

Индивидуальные навыки состоят из двух умений – волевого сознания (умение правильно и точно воспринимать эмоции в тот момент, когда они проявляются), а также из самоуправления (познание эмоций, умение проявлять разнообразные эмоции и управлять своими реакциями на них); общественные умения также состоят из двух способностей - общественного сознания (умение точно определить сущность чужих эмоций, понимать чувства других людей), а также из умения управлять отношениями (умение управлять процессом взаимопонимания, для чего правильно осознавать свои и чужие эмо-

ции). Таким образом, эти показатели, предусмотренные Гельманом, показывают особенности отдельных людей. Они основательно различаются между собой, однако индивидуальные занятия и старание помогут их развить и успешно воспользоваться их преимуществами.

Отметим также, что в начале 90 годов прошлого столетия Майер и Салови, обобщив множество исследований по EQ, выдвинули обобщенные показатели понятия эмоционального интеллекта. В указанный период данные исследования велись в основном с точки зрения действия IQ. Карденс (1983) обосновывал свои идеи на основе многофакторного MI (интеллекта внутри индивида), что означало умение использовать более эффективно и плодотворно свои внутренние умения путем использования интеллектуальных возможностей; для того же, чтобы использовать свои способности и понять свое поведение, проецировать его в каком-либо направлении необходимо обратиться к своим эмоциям в единстве с «межличностным интеллектом», характером, темпераментом, системой стимулов, целей, привязанности к другим, в единстве с понятием межличностных и внутриличностных интеллектуальных способностей, тем самым выйти на понятие «эмоциональный интеллект» (Салови и Майер, 1990, Ивен Бар-Авен, 1997, Майер, Салови и Карсиев, 2000).

В период с 1994 по 1997 годы понятие эмоционального интеллекта широко применялось в изданиях Диниэля Гельмена, которые имели большую популярность. В одном из этих изданий Ривер Бар и Авен на основе 5 общих и 15 дополнительных критериев сделали попытку измерить EQ (EQ-I). В 5 общих показателей вошли внутриличностный, межличностный, а также показатели управления стресса, компромисса, и схожести в характере.

Гельмен (1995) уточнял, что в понятие эмоционального интеллекта входят такие качества или показатели, как волевое сознание, контроль над эмоциями, ориентации, волевой стимул, сочувствие, и совокупность общественных навыков. Давая данное определение, Гельмен больше останавливался на стимулах (стимулирование самого себя) и общественных отношениях (контроль над отношениями).

Более современные исследования показывают, что эмоциональный интеллект оказывает существенное влияние на уровень выполнения повседневных дел, помимо этого, оказывает влияние и на удовлетворенность своей профессией или работой и эффективность профессиональной деятельности в целом. В то же время умение решать вопросы, связанные с высоким уровнем эмоционального интеллекта, т.е. достаточно сложных, умение подражать, сведение переживаний к минимуму, контроль над отрицательными эмоциями, к примеру, над гневом, являются положительным началом в поведении человека.

Проведенные исследователями эксперименты показывают, что качество системы общественных отношений между индивидом и обществом, их развитость, налаживание положительных связей с другими, высокий уровень общения с другими людьми с точки зрения эмоционального интеллекта, способствует формированию положительных эмоций, оптимистического отношения к жизни, единству, сплочению, возможности проявления своих навыков и умений в общественной жизни. Одновременно наблюдается отрицательная связь между интеллектом и депрессией. Помимо этого, ЭИ способствует формированию положительных, доброжелательных отношений и между спортсменами, улучшению качества жизни и профессиональных навыков.

Девил Эл и Вен Реву (2005) провели исследование по сравнению эмоционального интеллекта у мужчин и женщин. Итоги исследования показали, что здесь есть определенные различия, которые выражаются в том, что у женщин эмоциональный интеллект более ярко выражен. Перлини и Харолсон провели исследование по из-

учению эмоционального интеллекта и канадских хоккеистов. В итоге было выявлено, что эмоциональный интеллект оказывает существенное влияние на количество забитых шайб. В связи с этим можно отметить также итоги исследования, проведенного иранскими учеными Башаратом и Аббаси о роли эмоционального интеллекта в командных и личных первенствах. Было выяснено, что роль эмоционального интеллекта в обоих случаях достаточно высока. Здесь есть позитивная взаимосвязь. Вместе с тем данный показатель, т.е. уровень эмоционального интеллекта дает возможность более четкого прогнозирования успехов лишь в командных видах зачетов. Другой исследователь, Саиди Табеш (2006), пришел к выводу о том, что имеется разница между понятиями скрытого и визуального эмоционального интеллекта у спортсменов-женщин. Вместе с тем было выявлено, что в эмоциональном интеллекте у тех, кто занимается спортом и теми, кто им не занимается, имеется существенное различие. В данном случае у спортсменов показатели были выше. Отношения, которые складываются при занятии спортом, способствуют возникновению или формированию таких чувств, как радость, гнев, безнадежность, стресс и проч. тогда возникает вопрос: в спорте сильная состязательная сторона, здесь все время идет соперничество и конкуренция, возможно ли в подобных случаях говорить о высоком эмоциональном интеллекте? Известны многочисленные исследования о наличии взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и успешной деятельностью индивидов в различных сферах жизнедеятельности, которые выявили прямую связь между уровнем эмоционального интеллекта и успешностью этой деятельности.

Вместе с тем подчеркнем, что подобных исследований, касающихся соотношения эмоционального интеллекта и спортивной деятельности, или связанных с личностью спортсменов, имеется не так много. Есть немного исследований, из которых следует, что эмоциональный интеллект оказывает воздействие на успешность спортсменов, в особенности в командных видах спорта. Таким образом, можно сказать, что эмоциональный интеллект однозначно оказывает влияние на деятельность спортсменов и этот фактор является здесь одним из ведущих. Вместе с тем имеется еще множество вопросов, которые не раскрыты полностью. Есть и такая сторона проблемы, которая вынесена в заголовок данной статьи. Речь идет о психологических процессах, которые оказывают влияние на поведение спортсменов и неспортсменов, и.д. Эта работа еще только началась. В данной статье мы сделали попытку сравнить и сопоставить уровень развития эмоционального интеллекта у спортсменов и неспортсменов, что поможет, на наш взгляд, пролить свет и на другие стороны эмоционального поведения спортсменов в целом.

Для исследования, как уже было сказано, нами был выбран объект исследования – студенты Университета г. Урмии (Иран). Было отобрано 79 студентов, никогда специально не занимавшихся спортом (средний возраст 21,5 лет), и 41 студент-спортсмен (средний возраст -21,4 года), которые занимались спортом по меньшей мере 5 последних лет. Для сбора необходимых данных были применены анкеты Брэдбэри и Гертвиса, связанные с определением уровня эмоционального интеллекта, а также анкеты с личными данными. Анкета по эмоциональному интеллекту состояла из 28 показателей, которые, как уже отмечалось, делятся на индивидуальные и общественные параметры. В рамках индивидуального и общественного сознания здесь определялись такие показатели, как волевое сознание, самоуправление, управление общественным сознанием и отношениями.

Шкала Лигрета, состоит из шести уровней, обозначающих: «никогда», «редко», «иногда», «обычно», «вполне успешно». Уровень надежности и достоверности был рассчитан в Иране Г.Гянджи. уровень достоверности в группе из 36 человек составил четыре умения, данные

показатели были вновь апробированы, в итоге уровень этих шкал составил соответственно 0,78, 0,86, 0,70, 0,73 и 0,89. Еще в одной группе, в количестве 84 человека испытание было проведено всего один раз, уровень достоверности был рассчитан по шкале альфы Кронбаха; здесь коэффициент составил 0,88. По всем вопросам был получен обобщенный ответ, причем в положительной корреляции; альфа Кронбаха составила $p > 0/01$.

В целом в результате проведенного эксперимента на основе испытания эмоционального интеллекта по методике Бар-Он в группе, состоящей из 31 человека, был получен результат в виде уровня коэффициента 0/01; для обобщения полученных результатов и определения уровня эмоционального интеллекта был заранее определен нормативный уровень, на основе которого были выставлены оценки 90-100, 80-89, 70-79, 60-69, 50, и в письменном выражении - отлично, хорошо, выше среднего, средняя, слабая. При статистическом обосновании и истолковании итогов исследования была использована программа SPSS/Win.

Подытоживая сказанное, можно сделать общий вывод о том, что у спортсменов-студентов показатель эмоционального интеллекта равен $80,90 \pm 7,238$, а у неспортсменов - $76,51 \pm 8,352$. Более подробно данные представлены в таблице 1.

Таблица 1- Соотношение переменных в ряде эмоциональных показателей у спортсменов и неспортсменов

Переменные	Групповые показатели	Всего опрошено	В среднем в процентах	Среднеквадратичное отклонение	K-S Z	Доверительный интервал (Sig)
Эмоциональный интеллект	неспортсмены	79	51,76	352,8	79,0	55,0
	спортсмены	41	90,80	238,7	81,0	52,0
Индивидуальные способности волевого сознания самоуправления	неспортсмены	79	61,83	151,7	19,1	12,0
	спортсмены	41	81,86	537,5	22,1	10,0
Социальные способности общественного сознания	неспортсмены	79	87,67	184,16	19,1	12,0
	спортсмены	41	36,76	634,12	81,0	53,0
Регулирование взаимоотношений	неспортсмены	79	27,81	337,8	18,1	11,0
	спортсмены	41	51,83	307,8	25,1	09,0
Регулирование взаимоотношений	неспортсмены	79	46,73	696,11	23,1	10,0
	спортсмены	41	36,77	776,9	87,0	43,0

В целом занятия спортом способствуют развитию эмоционального интеллекта каждой личности, обогащают его нравственный и духовный мир, разнообразят чувственное восприятие действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Petrides K.v.(2004). The Role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school, Personality and Individual Differences. Volume 36, Pages 277-293.
2. Gelmen, D.Emosional intellekt. Tərcümə: N.Parsa, "Roşd" nəşriyyatı, 1383, səh. 40
3. Bradberi, T. və Qrives, C.Emosional intellekt (məharətlər və sınaqlar). Tərcümə: M.Gənci, "Savalan" nəşriyyatı, 1384, səh.153
4. Başarət, M., Abbasi, Q. və Mirza Kəmsifədi, R. Emosional intellekt əsasında komanda və fərdi idman növlərində idman müvəfəqiyyətlərinin şərh. "Olimpik" rüblüyü, 1384, № 4, səh. 87-96.
5. Tabəş, S. Qadın idmançılar və idmançı olmayanlar arasında emosional intellektin müqayisəsi (vizual və qapalı məharətlərlə). "Hərəkət" nəşriyyatı, № 29, səh.33-42.
6. Hemayəttələb, R. və həmkarları. Tehran və "Pəyam nur" universitetlərində idmançı və idmançı olmayan qız tələbələrində şadlıq və psixi sağlamlıq miqdarının müayisəsi. "Hərəkət" elmi-tədqiqat nəşriyyatı, 1382, səh. 131-140.
7. Əmirtaş, M. və həmkarları. Orta siniflərdə idmançı və idmançı olmayan oğlanların ictimai inkişafının müqayisəsi. "Olimpik" nəşriyyatı, dördüncü il, № 2-34, səh. 53-61.
8. Bradberi, T., Qrives, C. Emosional intellekt sınağı. Tərcümə: M.Gənci, 1384, "Savalan" nəşriyyatı.
9. Seyyidzadə, S. Tehranın 6-cı məntəqəsində 8-ci sinif idmançı qız məktəblilərin hərəkətililiyin artması ilə ictimai inkişafı arasında əlaqənin müqayisəsi. Magistratura diplom işi, Tehran Universiteti.

COMPARISON OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS WHO ARE NOT INVOLVED IN SPORTS AND ATHLETES- STUDENTS IN TERMS OF ITS ROLE IN THE MANAGEMENT OF PERSONALITY AND SOCIAL EMOTIONS

© 2014

M.K. Gasanpur, Ph.D. Department of Psychology, expert of the psychology department of the Ministry of Education, Urmiya (Iran)
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation. The article discusses the results of the study to detect differences in the application of emotional intelligence to manage the emotions of both individual and collective, by the athletes and students are not involved in sports. For the collection of information was used and the method of Bredberi Griveza for Research on Emotional Intelligence.

Keywords: level of emotional intelligence, the student athletes and smug, individual and social emotions, managing emotions.

УДК 378:37.032

СИСТЕМНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

© 2014

A.B. Богданова, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов

В.Ф. Глазова, доцент кафедры «Информатика и вычислительная техника»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Курирование содержания – сравнительно молодой вид деятельности в информационном поле, который содействует оптимальному выбору информации согласно цели. За сформированность способностей, навыков, знаний в области курирования содержания отвечает компетентность, которую можно определить как системно-содержательную. В статье рассматривается понятие системно-содержательной компетентности, ее структура и значение для повышения качества подготовки специалистов в вузе. Предлагается формирование системно-содержательной компетентности в процессе реализации деятельности по курированию содержания. Определяется степень важности системно-содержательной компетентности для социальной и профессиональной адаптации выпускников вуза.

Ключевые слова: системно-содержательная компетентность, информация, социальная адаптация, профессиональная адаптация, информационная культура.

Постоянное развитие и совершенствование информационных технологий предъявляет новые требования к профессиональным качествам выпускников вузов. Процесс информатизации охватывает все новые сферы деятельности человека и, в частности, систему высшего профессионального образования. Информатизация обучения, а также вспомогательных процессов становится не просто данью моде, но необходимостью. Этот процесс не может не влиять на качество подготовки специалистов в вузе. Влияние это связано с внедрением в процесс обучения средств и методов обучения, базирующихся на новых информационных и коммуникационных технологиях [1].

Бытует мнение, что внедрение во все сферы общества новых информационных технологий несет в себе пользу только технологического характера. Однако, учитывая все более возрастающую потребность общества в духовно и интеллектуально развитой личности, научно-техническое развитие общества может рассматриваться в этом контексте как эффективный инструмент, отражающий постоянное стремление человека к освоению и изменению окружающей действительности. В современных условиях формирование и развитие гуманитарной функции становится важнейшей составляющей решения задачи подготовки будущего специалиста в любой области [2].

Адаптация выпускников вуза к профессиональной деятельности и жизни в социуме во многом зависит от степени сформированности их информационной культуры. Информационная культура может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность информационной деятельности на основе компьютерной грамотности, что означает эффективное применение знаний и умений для решения стоящих перед человеком задач [3].

Информационная культура также подразумевает умение ориентироваться в обширном, бурно обновляющемся и растущем информационном поле, быстро находить необходимую информацию и встраивать ее в

свою деятельность, применять для решения профессиональных и жизненных задач. Одним из проявлений информационной культуры современного человека является успешная деятельность, связанная с курированием содержания. Курирование содержания – сравнительно молодой вид деятельности в информационном поле, который направлен на оптимальный выбор информации согласно поставленной цели. Это не просто сбор информации, а выбор наиболее актуальных данных по конкретной теме в эффективном объеме (рис. 1).



Рис. 1. Курирование содержания как вид информационной активности

Целенаправленное курирование содержания, выполняемое в процессе решения учебных задач (рефераты, курсовые и дипломные работы и др.) или в процессе подбора информации для профессиональных или личных целей, требует погружения вглубь изучаемой темы, комментирования фактов, исследования разных взглядов на исследуемую проблему.

Основой успеха при курировании содержания является знание предметной области. Второе необходимое требование – владение навыками и умениями работы с информацией, подразумевающее способность использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы для решения задач поиска, обработки и систематизации информации. Эта составляющая позволяет применить современные информационные технологии в курировании содержания и является существенным фактором успешной адаптации выпускников вузов к профессиональной деятельности.

За сформированность способностей, навыков, знаний в области курирования содержания отвечает компетентность, которую можно определить, как системно-содержательную. Следует отметить, что ранее системно-содержательная компетентность или дефиниции, имеющие сходный смысл, подробно не рассматривались в работах ученых, хотя функция курирования содержания сравнительно давно изучается мировым педагогическим сообществом.

Мы рассматриваем системно-содержательная компетентность как комплексную способность личности (в рассматриваемом нами контексте – выпускника вуза) находить и организовывать качественный материал (контент) при работе с несистематизированными массивами информации, опираясь на потребности целевой аудитории (в том числе и для собственных нужд), и, при необходимости, распространять его наиболее оптимальным способом.

Вопрос определения компетентности неразрывно связан с определением ее структуры. Проблема структурирования компетентностей является, на наш взгляд, принята за основу ее деятельностной природы, а также учет ее связи с личностными и социально-значимыми факторами. Этот тезис необходимо учитывать при определении и формировании компонентного состава системно-содержательной компетентности.

Системно-содержательная компетентность специалиста предполагает знание основополагающих понятий предметной области, в которой ведется работа, владение актуальными навыками и умениями работы с информацией, наличие необходимых интеллектуальных и творческих качеств.

Знания – это основа, без которой невозможна успешная информационная деятельность, в том числе – курирование содержания. Навыки сбора, обработки, классификации информации средствами информационных технологий определяют инструментальный и технологический компоненты, связанной с курированием содержания. Интеллектуальные способности и творческие качества важны как для профессиональной деятельности, так и для социальной адаптации личности. В рамках системно-содержательной компетентности они помогают эффективно использовать любые имеющиеся в распоряжении ресурсы в сложных нетиповых ситуациях и понимать возможные последствия их применения. Фактически интеллектуальные способности и творческие качества выпускника вуза можно расценивать как своеобразные «навыки жизни», сформулированные в контексте работы с информацией.

Таким образом, можно выделить три основных компонента, раскрывающих состав системно-содержательной компетентности. Когнитивный компонент – знание основных понятий предметной области, в которой ведется курирование содержания; свободное, открытое для опыта мышление; анализ и прогноз результатов собственных действий. Операционный компонент – владение актуальными навыками и умениями в области

курирования содержания. Творческий компонент – наличие интеллектуальных и творческих способностей; готовность к принятию нового; осуществление деятельности с использованием не только известных подходов; ориентирование на самоорганизацию и систематизацию собственных действий (рис. 2).



Рис.2. Структура системно-содержательной компетентности

Важно отметить, что системно-содержательная компетентность требует постоянного развития на протяжении всей профессиональной и общественной жизни выпускников вуза, так как информация является динамически изменяющимся ресурсом, методы и инструменты работы с ней постоянно совершенствуются.

Системно-содержательная компетентность позволит выпускнику при необходимости собирать, структурировать, анализировать и комментировать информацию по той или иной теме. При этом умения и навыки в области курирования содержания, как важные составляющие системно-содержательной компетентности, помогут расширить сферу любой профессиональной деятельности, связанной с обработкой неупорядоченных массивов информации. В сочетании с хорошим владением современными информационными и коммуникационными технологиями они могут полностью изменить качество и подходы к работе.

Таким образом, наличие системно-содержательной компетентности у выпускников вузов позволяет им расширить собственные профессиональные и социальные возможности. Системно-содержательная компетентность имеет большое значение для социальной и профессиональной адаптации выпускников вуза, поскольку помогает избежать ошибок, связанных с избытком информации, оптимизировать индивидуальное информационное пространство, уменьшить негативные последствия глобального информационного бума. Формирование ее в ходе обучения в вузе является важным условием успешного становления выпускников как профессионалов и как социально-активных индивидуумов, достижения ими поставленных целей и непрерывного личностного роста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Глазова В.Ф. Особенности процесса информатизации в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление.

ние. 2013. № 1 (12). С. 28-30.

2. Ахметжанова Г.В. Сущность и структура педагогической личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2009. № 4. С. 77-82.

3. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с использованием технологии учебных полей (на примере подготовки бакалавров педагогики) / Дис. канд. пед. наук Тольяттинский государственный университет. Тольятти, 2011.

4. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в информационном обществе как актуальная социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 15-17.

5. Севенюк С.А., Парфенова Т.А. Формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов в современном образовательно-воспитательном пространстве вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 35-37.

6. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Искусственный интеллект и интеллектуальная компетентность // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 34-36.

7. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.

8. Калмыкова О.Ю., Гагаринская Г.П. Формирование конфликтологической компетентности в процессе профессиональной подготовки менеджеров // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 23. С. 97-105.

9. Ярыгин О.Н., Гайманова Т.Г. Формирование и развитие компетентности как эмерджентного свойства

профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 77-82.

10. Гаврилова М.И. Реализация компетентного подхода в подготовке преподавателей технических вузов // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 7-9.

11. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.

12. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

13. Ярыгин О.Н., Кондурар М.В. Индуктивное мышление как компонент интеллектуальной компетентности // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 40-42.

14. Калмыкова О.Ю., Гагаринский А.В. Шкала мотивационных нормативов как инструмент оценки структурных элементов компетенции работников // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 23. С. 106-114.

15. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

16. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Структура информационно-коммуникативной компетентности как отражение ее деятельностной природы и социального влияния // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 300-303.

SYSTEM AND CONTENT COMPETENCE AND ITS ROLE IN SOCIAL AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF GRADUATES FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© 2013

A.V. Bogdanova, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimisation of business processes

V.F. Glazova, associate Professor of Department of Informatics and computer engineering (section of Informatics)

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: Contents monitoring is a new type of special activity in information space which promotes an optimum choice of information with the pursued purpose. System and content competence is responsible for formation of abilities, skills, knowledge of contents monitoring. The concept of system and content competence, its structure and value for improvement of education quality in higher education institution is considered in this article. We suggest to form system and content competence on the basis of activities for contents monitoring. And we defined the importance of system and content competence for social and professional adaptation of university graduates.

Keywords: system and content competence, information, social adaptation, professional adaptation, information culture.

УДК 377.111.3+316.77

РАЗВИТИЕ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПТУЗ В ОТКРЫТОМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПТО

© 2014

А.Д. Гуменный, научный сотрудник лаборатории «Всеукраинский
информационно-аналитический центр ПТО»

*Институт профессионально-технического образования Национальной академии
педагогических наук Украины (Украина)*

Аннотация: В статье рассматривается модель развития ИК руководителей профессионально-технических учебных заведений в информационно-образовательном пространстве ПТУЗ. Рассмотрены условия повышения уровня информационной культуры руководителей ПТУЗ.

Ключевые слова: открытое образование, информационно-образовательное пространство, модули.

Постановка проблемы. Проектирование модели открытого информационно-образовательного пространства для развития информационной культуры руководителей ПТУЗ в межкурсовой период.

Анализ последних исследований и публикаций. Открытое образование – система организационных, педагогических и информационных технологий, в которой архитектурными и структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности, интероперабельности, стабильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых открытыми системами. Эта модель образования исходит из открытости мира, процессов познания и образования человека. Приоритеты в образовании стали отдаваться информационным и телекоммуникационным технологиям. Особое значение для исследования проблемы непрерывного образования в Украине имеют труды В. Андрущенко, Б. Гершунского, И. Зязюна, В. Кременя, М. Кузьмина, Ф. Кумбса, которые касаются философии образования.

Наиболее интенсивное развитие открытого информационного пространства стало возможным при открытости мира, внедрении информационно-коммуникационных технологий в процессы познания и образования человека. Переход к качественно новому обществу кардинально изменил обычные представления об окружающей среде: получая из разных источников всё больше информации, мы вынуждены в связи с этим постоянно пересматривать свои представления, сформированные прежде, иначе они не будут соответствовать реальности. Поэтому вполне естественно, что новейшие информационные технологии вносят значительные изменения в образовательный процесс (В. Быков [1], М. Жалдак [2, с. 39], В. Заболотный [3, с. 38] и др.).

За последние десятилетия существенно изменилась система генерации и передачи знаний, а их объём многократно возрос. Сегодня нельзя даже в течении 5-ти или 6-ти лет подготовить человека к руководящей деятельности на длительный период, ведь ежегодно обновляется не менее 5% теоретических и 20% профессиональных знаний. Решение данной проблемы заключается в переходе к образованию руководителей учебных заведений на протяжении их трудовой деятельности, где базовое образование периодически должно пополняться программами дополнительного образования.

Европейская Комиссия объединила различные образовательные и учебные инициативы в единую Программу обучения в течении жизни (Lifelong Learning Programme). Эта программа пришла на смену программам профессионального и дистанционного обучения, которые существовали до 2006 г. Совет Европы утвердил обучение на протяжении жизни как один из основных компонентов европейской социальной модели [4]. Базой образовательного процесса развития информационной культуры руководителей ПТУЗ в открытом информационном пространстве становится целеустремлённый, контролируемый, интенсивный самостоятельный поиск, критический отбор, переработка, синтез

новой информации и её хранение благодаря быстрому, универсальному, дистанционному доступу к информации и знаниям.

Научные исследования непрерывного открытого образования изложены, в частности, в работах: С. Карстиной [5], А. Смирнова [6], Е. Гелясиной [7]. Научные исследования профессионального образования взрослых развиты в работах украинских и российских учёных – Л. Авраменко, С. Болтивця, В. Збаровского, С. Змеева, Л. Лукьяновой, В. Онушкина, Г. Рудик, Л. Сигаевой и др. Но в них лишь эпизодически рассматриваются исследования по повышению информационной культуры в области непрерывного открытого образования, в том числе руководителей ПТУЗ. Поэтому повышение уровня информационной культуры руководителей ПТУЗ в среде открытого пространства требует дальнейших исследований.

Результаты исследований. Использование компьютерных сетей Интернета в образовании создало условия для проектирования информационно-образовательного пространства ПТО, региональных пространств для развития информационной культуры руководителей ПТУЗ.

Мы рассматриваем открытое образование для развития информационной культуры руководителей ПТУЗ как форму, обладающую свойствами [8]: открытости, доступности, мобильности и оперативности. В открытом информационно-образовательном пространстве развития ИК руководителей ПТУЗ среди обычных средств и технологий ведущее место занимают компьютерно-ориентированные информационно-коммуникационные технологии.

Открытое информационно-образовательное пространство для развития информационной культуры руководителей ПТУЗ создаёт условия для индивидуально-личностной, массовой, доступной подготовки управленцев, если:

- дидактическая среда пространства структурирована согласно дидактическим принципам образовательных программ (преемственности, научности, системности, единства, дифференциации, профессиональной значимости, структурности) повышения уровня ИК;
- главной целью проектирования является возможность непрерывного многоуровневого повышения информационной культуры руководителей ПТУЗ в течение всего периода их профессиональной деятельности;
- эффективность системы обеспечивается единством требований методических и управленческих структур ПТО в процессе проектирования непрерывных образовательных программ многоуровневой подготовки в области информационной культуры руководителей ПТУЗ.

Поэтому, чтобы использовать открытое информационно-образовательное пространство для повышения уровня информационной культуры руководителей ПТУЗ, необходимо исследовать такие задачи:

1. Разработать модель непрерывного многоуровневого развития информационной культуры руководителей ПТУЗ в открытом информационно-образовательном пространстве ПТО;
2. Обосновать дидактические принципы отбора со-

держания многоуровневых программ развития ИК, разработать дидактическое информационно-методическое обеспечение информационно-образовательного пространства;

3. Определить главную цель исследования разрабатываемого пространства как возможность обеспечения руководителей ПТУЗ непрерывными многоуровневыми программами развития информационной культуры;

4. Обусловить важнейший критерий мобильности непрерывных программ, обеспечивающий потребность ПТО в подготовке руководителей с высоким уровнем информационной культуры.

5. Разработать состав и определить сущность понятия «открытое информационно-образовательное пространство ПТО» как дидактического средства проектируемой педагогической системы развития информационной культуры руководителей ПТУЗ.

Научная новизна исследования состоит в том, что выявлена и определена структура непрерывного открытого информационного пространства завершённых взаимосвязанных модулей уровней (и этапов) повышения информационной культуры руководителей ПТУЗ.

Изложение основного материала. Для повышения уровня ИК руководителей ПТУЗ необходимо разработать практико-ориентированную модель из подготовки в едином информационно-образовательном пространстве ПТО. Модель может быть реализована на базе Института ПТО НАПН Украины, объединяющего собственные информационно-методические ресурсы с виртуальными ресурсами учебно-методических центров (УМЦ) регионов, что обеспечит доступное, мобильное, непрерывное повышение уровня ИК руководителей ПТУЗ с учетом предыдущего уровня их информационной культуры. Разработка, апробация и внедрение программ открытого информационного пространства в систему ПТО обуславливает возможность их применения для развития ИК руководителей ПТУЗ в течение трудовой деятельности.

Анализ организационно-педагогических условий развития ИК руководителей ПТУЗ в открытом информационном образовательном пространстве выявил необходимость определения ряда дополнительных понятий. Введено новое понятие «*информационно-образовательное пространство ПТО развития ИК руководителей ПТУЗ*», которое представляется как педагогическая система с подсистемами программного, учебно-методического и технологического обеспечения, управления ресурсами, неразрывно связанная с руководителями ПТУЗ как субъектами управления. Теоретическое ядро информационно-образовательного пространства (ИОП) – новое направление педагогической науки, которое исследует педагогические процессы в информационно-образовательной среде открытого профессионального пространства. Информационно-образовательное пространство ПТО формируется на основе: информационных потоков с помощью традиционных и электронных носителей; компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия; традиционных и электронных библиотек; распределенных баз данных; учебно-методических комплексов.

Модель же повышения уровня информационной культуры руководителей ПТУЗ обладает свойствами: методологического плюрализма; междисциплинарности; открытости процесса познания; возможности применения технологии индивидуально-ориентированного повышения уровня ИК после оценки информации о программе, организации обучения, получения теоретического материала, материала для самооценки, научных проектных заданий; возможности реализации индивидуального плана развития ИК за счёт выбора уровня и подбора материала в зависимости от выбора темпа обучения. Для повышения уровня информационной культуры руководителей ПТУЗ необходимо рационально использовать семинары, интернет-семинары, конферен-

ции, интернет-конференции, тренинги. Особенно заслуживает внимания, на наш взгляд, такая форма организации повышения уровня ИК, как виртуальный воркшоп. Данную форму развития информационной культуры мы рассматриваем как интенсивно-самостоятельную информационную работу в открытом информационно-образовательном пространстве. Подача теоретического материала – небольшая и незначительная. Главное в воркшопе – самостоятельная работа и групповое взаимодействие участников. Для групповых взаимодействий целесообразно использовать работу в блогосфере. Акцент делается на получение динамических знаний. Участники сами могут определять цели обучения и ответственность за итоги своей учебной деятельности.

Модель непрерывного повышения уровня ИК руководителей ПТУЗ в межкурсовой период можно представить в виде регионального виртуального воркшопа информационно-образовательного пространства ПТО. Есть основание утверждать, что использование динамической модели повышения уровня ИК руководителей ПТУЗ в открытом информационно-образовательном пространстве существенно «обогащает» дидактику педагогической системы, усиливает её дидактические характеристики. Но, с другой стороны, использование открытого учебного пространства для повышения уровня ИК руководителей ПТУЗ может создать обратный эффект – повысить уровень их *функциональной неграмотности*. В связи с информационным неограниченностью возникает некоторый избыточный потенциал, который существенно наполнит «шумами» открытое пространство, «деформирует» и «рассеивает» дидактическое пространство открытой системы повышения уровня ИК руководителей ПТУЗ. Относительно этого целесообразно процитировать М. Жалдака: «Нужно иметь в виду, что чрезмерное количество сообщений вредно. Очень много сообщений разоружают человека, как и их недостаточность» [2, с. 40]. Поэтому необходимо, чтобы сотрудники УМЦ – ведущие воркшопов – на практике использовали принцип модульности в динамическом обучении, применив «трехэтапную модель развития», с помощью которой можно спланировать идеальную учебную ситуацию. В момент «погружения» в очередной модуль программы развития ИК необходимо создать атмосферу «расслабленного внимания» для оптимального функционирования мозга. Следующий шаг – формирование ситуации, в которой руководители ПТУЗ могут погружаться в «комплексный опыт». Третий шаг заключается в активной оценке этого опыта.

Рассмотрим принципы строения модели развития ИК руководителей ПТУЗ.

Принцип модульности является основой разработки разноуровневых программ и создаёт возможность руководителям ПТУЗ выбирать необходимую динамику повышения уровня ИК, обеспечивает управляемость и гибкость при использовании новых технологий информационно-образовательного пространства для повышения уровня их ИК. Модульность обеспечивает адаптивность открытого информационно-образовательного пространства: личность (руководитель ПТУЗ) самостоятельно согласовывает собственную деятельность в соответствии с выбранной перспективой обучения, концентрирует энергию на повышение уровня своей информационной культуры и повышение уровня ИК участников внутреннего социума ПТУЗ. Модули могут быть самостоятельными или взаимосвязанными. Поэтому несколько модулей можно объединить в блоки, а внутри модулей организовать темы и (или) подмодули. Таким образом, есть возможность структурировать содержание модуля информационной составляющей по частям, которые направлены на достижение интегрирующей дидактической цели. Учебно-методический материал модулей (блоков модулей и подмодулей) разрабатывается таким образом, чтобы обеспечить достижение руководителями ПТУЗ дидактической цели решением группы завершён-

ных заданий, проектов и возможность встраивания их в единую последовательность модулей, ориентированных на единый педагогический результат. В этом заключается главное в модульном построении содержания обучения – осуществление реальной интеграции базовых понятий информатики, философских категорий информационной культуры и специальных знаний о работе с информационными потоками информационно-аналитической деятельности.

На основе научных исследований и экспериментов необходимо разработать модель и структуру содержания программ с учетом преемственности различных модулей уровня ИК для постепенного их усвоения на протяжении всей трудовой деятельности. Учитывая, что принцип совершенствования открытого информационно-образовательного пространства является одним из главных, целесообразно в это пространство интегрировать динамическую модель развития ИК руководителей ПТУЗ в межкурсовой период.

Относительно принципа совершенства модель развития ИК руководителей ПТУЗ включает: системно-организованную совокупность традиционных и компьютерно-ориентированных средств развития ИК (в том числе персональных компьютеров и индивидуальных средств электронной коммуникации руководителей ПТУЗ); средств сетевого доступа, поддержки общения, передачи данных и защиты информационных ресурсов в стационарных и мобильных компьютерных системах; протоколов сетевых взаимодействий, которые базируются на ИКТ-обмене данными в компьютерных сетях и организационно-технологических процедурах обеспечения непрерывного и конфиденциального хранения, передачи и использования данных; систем мультимедиа; ИКТ разного применения; информационных ресурсов; аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированного на удовлетворение руководителей ПТУЗ – участников процесса повышения уровня ИК[1].

Необходимо определить и обосновать дидактические принципы модульно-непрерывного структурирования содержания программ модели многоуровневого развития ИК руководителей ПТУЗ в открытом информационном пространстве и дидактической среды его информационно-методического обеспечения. Выявить закономерности функционально-личностных связей содержания дидактических модулей как компонентов единого профессионально-ориентированного процесса в системе непрерывной подготовки.

Интегративной основой структурирования модели развития ИК руководителей ПТУЗ является причинно-следственная детерминация содержания в модулях повышения уровня информационной культуры. На основе перспективной цели педагогическая система открытого непрерывного образовательного пространства должна быть структурирована в виде непрерывных образовательных программ многоуровневого развития информа-

ционной культуры.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В статье рассмотрена проблема развития информационной культуры руководителей ПТУЗ в межкурсовой период. Отображен механизм решения данной проблемы с помощью открытой информационно-образовательной среды ПТО. Определены задачи разработки практико-ориентированной многоуровневой программы развития информационной культуры руководителей ПТУЗ в межкурсовой период в едином информационно-образовательном пространстве ПТО.

В перспективах дальнейших изысканий необходимо установить взаимосвязь между развитием информационных ресурсов открытого информационного пространства ПТУЗ и информационной культуры его руководителей; механизмах управления средствами информационных ресурсов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков. Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/16/2.pdf. – Заголовок з екрану.
2. Жалдак М. І. Інформатика – фундаментальна наукова дисципліна. Вона має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології [Текст] / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – №2. – С. 39-43.
3. Заболотний В. Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики : автореф. дис... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. Ф. Заболотний. – К., 2010. – 78 с.
4. Making a European area of lifelong learning a reality [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/>
5. Карстина С. Г. Послевузовское образование в системе многоуровневой подготовки специалистов [Текст] / С. Г. Карстина // Вестник САМАН. – 2004. – №1. – С. 66 – 67.
6. Смирнов А. В. Акмеологический подход к непрерывному лингвистическому образованию взрослых в университете [Текст] / А. В. Смирнов // Инновации в образовании. – 2012. – № 8. – С. 60 – 67.
7. Гелясина Е. В. Концептуальные основы дистанционного повышения квалификации специалистов сферы образования [Текст] / Е. В. Гелясина // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – №1. – С. 105 – 119
8. Курылев, А. С. Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Александр Сергеевич Курылев, – Калининград, 2008. – 38 с.

THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION CULTURE LEVEL MANAGERS OF VOCATIONAL EDUCATION THROUGH CONTINUOUS PUBLIC AWARENESS AND EDUCATIONAL SPACE

© 2014

A.D. Gumennyi, Researcher, Laboratory of “Ukrainian information-analytical center of vocational education”

Institute of Vocational Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Annotation: The article considers the model of development of information culture leaders vocational education in information and educational space vocational education Conditions of increasing information culture school leaders.

Keywords: public education, information and educational space modules.

УДК 378.046.4

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ИНСТИТУТОВ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

© 2014

Л.И. Даниленко, методист, соискатель Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого

Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников, Черкассы (Украина)

Аннотация: В условиях стремительного развития информационного общества главной целью деятельности институтов последипломного педагогического образования является создание информационно-коммуникационного образовательного пространства, которое способствует развитию информационно-технологической компетентности учителя.

Ключевые слова: информационное образовательное пространство, информационно-технологическая компетентность, последипломное образование, информационные технологии, информационная компетентность.

Сегодня информационные технологии стремительно проникают во все сферы жизнедеятельности человека, становятся мощной продуктивной силой общества.

Информация и способность работать с ней приобретают все большее значение для личности. В таких условиях учителю необходимы гибкость и нестандартность мышления, умение адаптироваться к быстрым переменам условий жизни. Соответственно современным требованиям к образовательному процессу все его участники должны уметь находить необходимые данные, организовывать, обрабатывать, анализировать и оценивать их, продуцировать и распространять информацию, используя возможности информационно-коммуникационных технологий.

В связи с внедрением современных информационных технологий в учебный процесс, особо острой стала проблема формирования информационно-технологической компетентности, а также повышения уровня информационной культуры учителя.

Анализ научных источников показывает, что проблема повышения информационной культуры, а также формирования и развития информационно-технологической компетентности учителей в той или иной мере затрагивается во многих педагогических, дидактических и методических пособиях. Исследования проблемы осуществляется в различных аспектах: определение понятий, функций образовательного коммуникационного пространства, вопросы практической реализации повышения информационно-технологической подготовки учителей, а также уровня и качества применения в обучении интернет-технологий.

Так, вопросы формирования компьютерной грамотности, информационной культуры педагога, перспективы и проблемы использования современных средств обучения рассматривают В. Быков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, И. Захарова, М. Кадемия, Г. Кедрович, Ю. Машбиц, И. Подласый, А. Хуторской.

Исследователи утверждают, что мультимедийные технологии – это не традиционная система обучения плюс компьютер, это совсем иной учебный процесс, который должен обеспечить развитие коммуникативных, творческих и профессиональных знаний, потребность в самосовершенствовании и постоянном самообразовании.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что недостаточно изученными остаются вопросы формирования профессиональной компетентности учителей в сфере использования информационно-коммуникационных технологий в период курсовой и послекурсовой подготовки.

Цель статьи – проанализировать основные направления модернизации системы последипломного педагогического образования по внедрению в учебный процесс курсовой подготовки современных информационных технологий обучения.

Задачи исследования:

1) проанализировать состояние исследования данной проблемы в педагогической науке;

2) охарактеризовать роль информационно-коммуникационного образовательного пространства в развитии информационно-технологической компетентности учителей биологии.

В процессе внедрения в сферу образования новых прогрессивных технологий обучения, усовершенствования технологического уровня традиционных методик учебно-воспитательного процесса путем компьютеризации, в системе последипломного педагогического образования возник ряд задач относительно повышения компьютерной грамотности учителей. Как показывает практика, проблема усложняется тем, что традиционная система последипломного педагогического образования на данном этапе не способна поддерживать высокий уровень информационно-технологической компетентности, которой от учителя требует современность.

Анализируя эти факты, можно определить такие основные направления модернизации системы последипломного педагогического образования Украины по внедрению современных информационных технологий:

- разработка и внедрение программ по переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров с использованием информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и соответственной сертификации всего педагогического персонала в образовательной сфере;

- внедрение системы дистанционного обучения и обеспечение с его помощью эффективного использования информационно-коммуникационных технологий на всех уровнях образовательной сферы;

- создание и дальнейшее развитие единого научно-образовательного, информационного пространства, которое предоставит возможность учителям разных школ региона принимать участие в виртуальных дискуссиях, размещать свои статьи, получать различную методическую помощь;

- создание координационных центров информационных технологий образования на базе институтов последипломного педагогического образования.

Сегодня в институтах последипломного педагогического образования Украины в учебный план курсовой подготовки учителей биологии включен модуль «Информационно-коммуникационные технологии в обучении биологии». Таким образом, создается информационное образовательное пространство, которое направлено на решение четырех задач: обеспечить овладение современными компьютерными программами; содействовать поиску информации на электронных носителях и Интернет сети; создать условия для общения в сетях; сформировать навыки программирования.

Закономерно, что свободный доступ участников учебного процесса к глобальным и локальным информа-

ционным источникам требует новых подходов к функциям современных учебных заведений последипломного образования. Информационно-коммуникационное пространство в образовании Украины должно рассматриваться как система взаимосвязанных организационно-правовых, социально-экономических, учебно-методических, научно-технических, производственных и управленческих процессов, а также максимально удовлетворять образовательные, информационные, вычислительные потребности участников учебно-воспитательного процесса.

Вместе с тем, в этой сфере характерными недостатками являются:

- недостаточный уровень обеспечения информационно-технологического учебного процесса инструментарием и информационно-ресурсными средствами;
- неравенство в доступе к образовательным ресурсам и услугам, которые постоянно возрастают;
- недостаточный уровень подготовки учителей биологии к использованию информационных технологий в учебном процессе;
- несоответствие масштабов осуществляемых научных исследований и экспериментальной базы для их внедрения;
- недостаточное привлечение научных коллективов к разработке, апробации и экспертизы новейших средств обучения, которые базируются на информационных технологиях.

Все это не позволяет четко и быстро переосмыслить цели информатизации последипломного образования в современных условиях.

Последипломное образование должно содействовать, в первую очередь, развитию творчества учителя, создавать условия для постоянного роста профессиональной компетентности, привлекать к активной деятельности; организовывать педагогическое взаимодействие (учитель-учитель, учитель-ученик). Именно информационное образовательное пространство содействует самоанализу работы и осознанию учителем своих возможностей, потребностей в общении, обмене опытом. Без коммуникации информация в социальном смысле мертва.

Мы рассматриваем образовательное пространство как пространство осуществления личностных изменений людей с образовательной целью на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий. Образовательное пространство является системой информационных образовательных сред.

Информационное образовательное пространство основано на использовании компьютерной техники. Программно-коммуникационное пространство, которое реализуется едиными технологическими средствами и взаимосвязаны содержательным наполнением, качественным информационным обеспечением учителей, учеников, родителей, администрации учебных заведений и общества.

Образовательное пространство ориентируется на личность учителя, отображает его интересы, содействует развитию интеллектуального потенциала и внедрению форм и содержания учебно-воспитательного процесса, усовершенствования профессиональной подготовки.

Преимуществом информационно-коммуникационного пространства является: гибкость и адаптивность в выборе индивидуального темпа работы; асинхронность, модульность, интерактивность, открытость и массовость, распределение, эгалитарность, рентабельность.

Принципами создания информационного пространства являются принципы системности, сетевого взаимодействия, оптимальной деятельности, взаимодополнения, самостоятельности и добровольности.

Как правило, образовательное пространство используется на нескольких уровнях: администрирования (создание условий для использования информационно-коммуникационного пространства и нормативно-орга-

низационной структуры эффективного взаимодействия участников); учитель (формирование методического обеспечения, методики использования информационно-коммуникационных технологий, создание банка учебных, тренинговых и контролирующих программ).

Использование информационно-коммуникационного образовательного пространства учителем осуществляется в соответствии с его потребностями.

Так, в частности Черкасский образовательный портал областного института последипломного образования педагогических работников предоставляет учителям региона различные виды методических услуг: информационные, учебно-методические, научно-методические, организационно-методические, социально-психологические, экспертно-аналитические, ресурсное обеспечение и профессиональную поддержку.

На сайтах портала прослеживается наличие таких компонентов:

- нормативный компонент (нормативно-правовая база образования, программы, документация учителя, документация кабинета);
- учебный компонент (дистанционное обучение, тренажеры, спецкурсы для учителей, электронные программные средства, электронные книги, словари);
- методический компонент (методические пособия, методические рекомендации, перспективный педагогический опыт, коллекция цифровых ресурсов, работа с одаренными детьми);
- контрольно-аналитический компонент (диагностическое анкетирование, оценивание и анализ работ, изучение перспективного педагогического опыта).

Учителя используют информационно-коммуникационное пространство института последипломного образования с целью дидактического обеспечения инвариантной и вариативной части учебного плана, подготовки к урокам (создание таблиц, схем, информационных карточек); разработки инструкций к практическим и лабораторным работам, а также программ для тестового контроля знаний и работы с одаренными детьми (задания для подготовки к олимпиадам, турнирам, конкурсам).

По мнению ученых Н. Морзе и Н. Дементиевской, основной и неотъемлемой частью внедрения инновационных педагогических технологий является формирование информационно-технологических компетентностей учителей. Именно от них и зависит эффективность образовательного процесса. Причем составные таких компетентностей постоянно должны обновляться в зависимости от объективных изменений, которые происходят в образовании и обществе.

К информационно-технологическим компетентностям ученые включают такие знания:

- понимание основных компьютерных программ, включая графический редактор, текстовый процессор, электронные таблицы, базы данных, средства для создания презентаций, средства сохранения и обработки, архивирование данных;
- осведомленность в своей сфере деятельности, которая основывается на использовании Интернета и электронных способах передачи данных, таких как электронная почта, видеоконференции;
- понимание потенциала информационных технологий для поддержки инновационной деятельности человека;
- базовое понимание надежности и достоверности данных и уважение к этическим принципам в случае использования информационных технологий.

К вышеперечисленным компетентностям относятся такие умения и способности:

- способность искать, собирать, создавать, организовывать электронные данные, систематизировать полученные данные и понятия, умение отличать субъективное от объективного, реальное от виртуального;
- способность искать и находить нужные веб-сайты

и использовать Интернет-сервисы такие, как форумы и электронную почту;

- способность к инновационной деятельности в разных контекстах: дома, в школе и на досуге [5, с.10].

На данном этапе в системе последиplomного педагогического образования, за время внедрения электронного обучения учителей широко используются такие коммуникационные технологии: вебинары и форумы для обсуждения, IP-видеоконференции, асинхронные и синхронные коммуникации, чаты и IP-аудиоконференции, блоги, которые помогают учителю совершать коммуникации с учениками и коллегами на новом уровне.

Профессиональная компетентность учителя – это степень и основной критерий определения соответствия субъекта должности, которую он занимает, совокупность знаний, умений, способностей, готовности личности действовать в сложной ситуации и решать профессиональные задачи с высоким уровнем неопределенности; способность и готовность к достижению более качественного результата труда, отношения к профессии как ценности.

Профессиональные требования к учителям биологии определяются уровнем его квалификации, то есть степенью овладения профессией, специальностью.

Вполне закономерно, что профессиональные требования к учителям биологии, которые формируются, углубляются и расширяются на курсах повышения квалификации, обуславливают систему компетенций, которая является фундаментом модели его компетентности.

Модель компетентности учителей биологии состоит из трех блоков: общепедагогические (базовые компетентности); общепрофессиональные и специально профессиональные.

В связи с информатизацией образования именно информационная компетентность стала доминирующей среди других компетентностей.

Современному учителю биологии, кроме базовых знаний, необходимых для совершения педагогической деятельности, нужно овладеть основами работы с компьютером, уметь применять информационно-коммуникационные технологии, эффективно использовать электронные средства учебного назначения, внедрять новые организационные формы учебной деятельности. Поэтому перед институтами последиplomного педагогического образования, общеобразовательными учебными заведениями возникла необходимость создания соответствующих организационных и педагогических условий для реализации поставленных задач.

Одним из условий эффективного формирования готовности учителей биологии к использованию информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности является предоставление системы методических рекомендаций с учетом квалификации и уровня подготовки учителя.

На курсах повышения квалификации учителей биологии знакомят с педагогическими возможностями современных интернет-технологий, мультимедийной техники, электронных средств учебного назначения. Но главная задача состоит в том, чтобы полученные знания, умения и навыки были реализованы в практической деятельности учителей. Поэтому мы считаем, что подготовка учителя к реализации выше обозначенных задач, должна быть цикличной и непрерывной. Кроме того, система подготовки конкурентноспособного учителя без методического сопровождения на период между квалификационными курсами, невозможна.

На период между курсами основным источником развития профессиональной компетентности учителя в сфере информационно-коммуникационных технологий является: исследовательская, самообразовательная деятельность, постоянное участие в тематических семинарах, тренингах, общение с коллегами, проведение практических занятий по предмету с использованием электронных средств учебного назначения.

Поэтому с целью предоставления постоянной, системной, индивидуальной, методической помощи учителям естественных дисциплин, именно на период между курсами, в Черкасском областном институте последиplomного образования педагогических работников создана виртуальная система непрерывной поддержки, которая включает такие компоненты: дистанционные курсы и мастер-классы; интернет-конференции и интернет-семинары; e-mail рассылка информационных материалов; форум, блоги, сообщества.

Так, в частности в лаборатории естественно-математических дисциплин института функционирует четыре сетевых сообщества: «Биосфера», «Электрон», «Химед», «Математический Эверест».

Сетевые сообщества являются информационным образованием, которое объединяет учителей естественно-математических дисциплин и методистов районных (городских) методических кабинетов области, а также других участников Интернет-коммуникации. Целью деятельности сообщества является: профессиональный информационно-методический обмен; изучение профессиональных потребностей учителей естественно-математических дисциплин, методистов и профессиональное общение.

Дистанционное обучение предоставляет возможность улучшить информационную подготовку учителей биологии, повысить уровень и качество применения в обучении интернет-технологий.

Как показывают результаты нашего исследования, показателем сформированности информационной компетентности в процессе курсовой подготовки учителей биологии становится создание новых информационных продуктов (проектов, моделей, презентаций, пособий). Таким образом, компетентностный подход может служить методологической основой для разработки новых средств обучения биологии и в целом изменяет всю методическую систему обучения.

Анализируя достижения учителей в решении проблемы информатизации образования, мы пришли к выводу, что в образовании сделано немало, но, вместе с тем, до сих пор остается открытой проблема широкого внедрения информационно-коммуникационных технологий в обучение биологии в школе. На наш взгляд, к основным причинам неподготовленности учителей биологии к решению задач обучения учащихся с помощью информационно-коммуникационных технологий можно отнести такие факторы:

- недостаточное обеспечение компьютерной техникой учебных заведений;
- отсутствие постоянного и качественного подключения школ к Интернету;
- отсутствие у учителей мотивации и стимулов к использованию информационно-коммуникационных технологий;
- в обучении информационно-коммуникационным технологиям учителей биологии на курсах повышения квалификации отсутствует комплексность; обучение только компьютерных навыков без опоры на инновационные педагогические технологии; игнорирование особенностей обучения взрослых;
- использование в системе последиplomного образования учителей в основном традиционной лекционно-практической системы обучения; игнорирование интерактивными методами обучения; отсутствие партнерства в обучении; незначительное количество тренингов в системе повышения квалификации и специально подготовленных тренеров для этого;
- недостаточная методическая поддержка учителей биологии после обучения относительно внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс;
- слабая инфраструктура информационного образования, а соответственно и слабая сформированность информационно-технологических компетентностей у

выпускников школ.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что проблема использования информационно-коммуникационного пространства институтами последипломного педагогического образования в развитии информационно-технологической компетентности учителей биологии является одной из самых актуальных и далеко не полностью решенной. Информационно-технологическая компетентность учителя, будучи сложной многофункциональной структурой, которая перебивает в постоянном динамическом развитии и взаимодействии ее элементов, не может быть раз и навсегда зафиксирована в виде эталона или образца поведения, четко обозначенных характеристик мышления и сознания, универсальных форм межличностной коммуникации и профессиональной деятельности, поскольку она воспринимается только в контексте развития самих информационно-коммуникационных технологий [9-14]. А при условии постоянного обновления последних, процесс формирования и развития информационно-технологической компетентности носит непрерывный характер, что обуславливает внедрения в Украине действенной и гибкой системы повышения квалификации учителей в сфере информационно-коммуникационных технологий, разработки технологического стандарта обучения педагогов, а также единой системы мониторинга и сертификации информационно-коммуникационной подготовки [15, с. 27].

На наш взгляд, данная проблематика является актуальной и требует дальнейшего изучения

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Г. Драйден, Д. Вос. – М. : Парвина, 2003. – 670 с.
2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов : [Электронный ресурс] // <http://school-collection.informica.ru/>
3. Ионова О. Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования / О. Н. Ионова // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 4. – С. 14-19.
4. Компетенции в образовании: опыт проектиро-

вания : сб. науч. тр. / под ред. Хуторского А. В. – М. : ИНЭК, 2007. – 327 с.

5. Морзе Н. В. Як навчити вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом у навчанні? / Н. В. Морзе // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 6. – С. 10-14.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Полат Е. С. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

7. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы сетевых сообществ в помощь учителю : [Электронный ресурс] / Е. Д. Патаракин // <http://www.sobshchestva.ru/wiki>.

8. Чернікова Л. А. Сутність поняття ІКТ-компетентності педагога / Л. А. Чернікова // Постметодика. – 2009. – № 4. – С. 46-50.

9. Аниськин В.Н., Ярыгин А.Н. Информационно-технологическая компетентность личности как цель и ценность современного высшего профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 298-301.

10. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.

11. Замара Е.В. Конструирование модели формирования информационной компетентности студентов на основе аксиологического подхода // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 24-25.

12. Подлевская Н.В. Информационно-коммуникативные технологии в обучении украинскому языку на профильном уровне // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 30-32.

13. Петрухина Е.Н., Зубренкова О.А. «Облачные технологии 1С» – направление работы для учебного процесса института // Вестник НГИЭИ. 2013. № 5 (24). С. 50-56.

14. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 22-24.

15. Чернікова Л. А. Регіональна модель формування ІКТ-компетентності педагогів у системі післядипломної освіти / Л. А. Чернікова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 6. – С. 24-27.

THE ROLE OF INFORMATIONAL-COMMUNICATIVE EDUCATIONAL SPACE OF INSTITUTES OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BIOLOGY TEACHERS

© 2014

L.I. Danilenko, methodist, applicant of Bogdan Khmelnytsky Cherkassy National University
Cherkassy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: In terms of the precipitous development of the information society the main purpose of the activity of institutes of postgraduate pedagogical education became the creation of information and communicative educational space, which promotes the development of the information-technology teacher competence.

Keywords: informational education space, informational-technology competence, postgraduate education, information technology, informational competence.

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

© 2014

Ю.В. Даськова, ассистент кафедры «Дизайн и художественное проектирование интерьера»
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, Пенза (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются процессуальные аспекты формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. В ходе теоретического исследования выделяются этапы и определяются характеристики творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Основным результатом исследования стала разработанная и внедренная в процессе изучения учебной дисциплины «Основы производственного мастерства» модель формирования и развития творческой самостоятельности.

Ключевые слова: творчество, самостоятельная деятельность, творческая самостоятельность студентов-дизайнеров, этапы формирования творческой самостоятельности, педагогическая модель.

На современном этапе развития общества приобретает интерес повышения познавательно-творческого уровня и профессиональной компетентности специалиста. Кроме того, создаются условия востребованности ряда специфических навыков и установок творческой деятельности для специалиста профессионально, работающего в области дизайна. А это в свою очередь акцентирует внимание системы высшего образования на проблему разработки модели формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. С точки зрения современной педагогической науки, подготовка будущих дизайнеров должна быть ориентирована на творческую самореализацию и самостоятельность. По мнению Л.В. Ермолаевой-Томиной, каждый посвятивший себя дизайн-деятельности должен уметь: воспринимать мир глазами художника, мыслителя, исследователя и творца необходимого нового; в каждом конкретном объекте видеть и передавать одновременно единичное и всеобщее; уметь невидимое делать видимым, неожиданно и точно передавать собственные мысли и отношения языком дизайн деятельности; включать творчество и избегать шаблоны в профессиональной деятельности [1].

Все выше изложенное позволило нам определить тему исследования: «Формирование творческой самостоятельности студентов-дизайнеров». Наибольший интерес с проблеме формирования творческой самостоятельности представляют исследования Дрозина В.В., Гарукова М.Г., Качалова А.В. и др. В них раскрываются пути, средства, способы формирования творческой самостоятельности. Специфичность стиля деятельности определяется творческим характером мышления и активным стремлением своими силами овладеть знаниями и умениями творческой деятельности [2].

Рассматривая творческий характер деятельности дизайнера необходимо выделить основные подходы к определению понятия «творчество». Ряд авторов, определяют творчество как ведущий вид человеческой деятельности. Ими выделяются признаки, характеризующие ее как целостный процесс, а именно: наличие проблемы и противоречий; творческой задачи; концентрация творческих усилий; новизна и оригинальность процесса и результата; независимость в суждениях и ответственность за свои действия (Л.С. Выготский, В.Д. Шадриков, С.Медник и др.). В трудах Я.А. Коменского, Ж-Ж Руссо, А.Дистервега, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и других педагогов творчество рассматривалось как основа всей учебной деятельности учащихся. В исследованиях Джонса Дж.К., А.Я. Понамарева, Вертгеймера и др. процесс творчества описывается как изменяющаяся во времени последовательность действий субъекта творчества, использующего специфические способы (умение видеть проблему, делать прогноз, генерировать идеи, делать выборы методов и средств решения проблемы, проводить проверку решения) и средства деятельности. Творческая деятельность рассматривается как специфическая деятельность, в основе которой лежит деятельность, со своими процессуально-технологиче-

скими особенностями, используя которые можно развить творческий потенциал личности. В этом аспекте Богоявленская Д.Б. определяет творчество как «способность не просто к высшему уровню выполнения любой деятельности, но к ее преобразованию и развитию».

По мнению Л.С. Выготского, Л.Б. Ермолаевой-Томиной творчество проявляется и реализуется в деятельности в меру наличия специальных способностей к той или иной конкретной деятельности. Движущими силами творчества являются активность субъекта, преодолевающая предустановленные границы, и эвристическое стимулирование творческого процесса [1,3]. Результатом творческой деятельности является новый продукт отличающийся оригинальностью и уникальностью, полученный с путем использования нового метода, способа действия. Важную роль в процессе творческой деятельности творческое мышление. Творческое мышление связывают с наличием способности самостоятельно увидеть и сформулировать проблему, сделать точный прогноз, распространить имеющиеся данные на новые условия, найти оригинальные способы разрешения проблемы. Сущность творчества проявляется в продуктивном воображении, которое выполняет функцию, источники и средства получения нового знания. Творческое воображение, как и творческое мышление, связано со «стремлением к продуктивной деятельности, ставшей устойчивой чертой личности» (Смирнов С.Д., Нечаев Н.Н., Трошина И.Б. и др.) [4,5, 6].

На основе уточнения психолого-педагогических трактовок понятий творчества и творческой деятельности мы определяем творческую самостоятельность как продуктивную самостоятельную деятельность, включающую признаки творческой деятельности, а именно: увидеть и сформулировать проблему, сделать точный прогноз, распространить имеющиеся данные на новые условия, найти оригинальные способы разрешения этой проблемы в условиях самостоятельного решения. Творческая деятельность дизайнера лежит в области проектирования и предполагает ряд последовательных стадий: стадия накопления информации, поиск идеи-замысла, выбор проблемы и разработка проекта. Творческий компонент профессиональной деятельности дизайнера представляет собой, с одной стороны, сквозную составляющую, т.е. имеет место на всех этапах профессиональной деятельности, с другой стороны, отражает функции, задачи, этапы выполнения самостоятельной деятельности, в процессе проектирования [7, 8].

Образование и совершенствование творческого потенциала студентов происходит в условиях становления самостоятельной деятельности (приобретение совокупности научных знаний, способов профессиональной деятельности, опыт творческой деятельности). По мнению Л.М. Попова, творческая личность студента может и должна развиваться в процессе самостоятельного творчества. Мы соглашаемся с исследователями, которые считают, что в основу подготовки специалистов необходимо заложить такую систему обучения, которая позволяет практически приступить к формированию

творческой деятельности студентов, активному, целенаправленному и планомерному построению сознательного профессионального творчества как формы их существования и «бытия» будущей профессиональной деятельности. [3,4,9] «Личные качества и опыт, которыми обладает человек: знания, образование, подготовка и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно выполнять свою деятельность» в качестве компетентностного подхода являются главными целевыми установками ФГОС ВПО третьего поколения [4]. Компетентностный подход, критерии сформированности компетенций, в том числе и выпускника-дизайнера, исследовали в своих работах В.И. Байденко, А.М. Новиков, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя и др. Теоретическое изучение данной проблемы показали, что «профессиональная компетентность дизайнера - это интегративное качество личности, позволяющее результативно осуществлять свою профессиональную деятельность и творчески самореализоваться в профессии [6].

Со ссылкой на изученные исследования (Л.И. Божович, И.А. Зимняя, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Нечаев, Н.М. Яковлева и другие), исследователь констатирует, что процесс формирования творческой самостоятельности представляет собой постепенное и направленное развитие определяющих ее компонентов на основе теоретических знаний, практических умений и способности применять их в проектной деятельности. Процесс формирования и развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров будет эффективен в профессионально-практической направленности обучения (В.Р. Аронова, В.Л. Глазычева, К.М. Кантора, Е.А. Розенблома, С.О. Хан-Магомедова, Г.П. Щедровицкого и др.). В основе дизайнерского образования лежат принципы профессиональной деятельности в этой сфере, образовательные технологии, имитирующие в учебной деятельности все этапы архитектурно-дизайнерского проектирования, позволяют формироваться компетенциям, обеспечивающим выпускнику успешное трудоустройство и дальнейшую профессионализацию. Н.Н. Нечаев делает акцент на то, что студентов должен осознавать необходимость и получить возможность непосредственно работать над способами и методами профессионального творчества, а не над «творческими результатами». Только в сознательной работе над методами формируются возможности творчества, возможности разработки своих собственных индивидуальных способов и методов деятельности [5].

В число обязательных профессиональных дисциплин, входящих в образовательную программу студентов-дизайнеров, входит учебная дисциплина «Основы производственного мастерства». Курс состоит из практических занятий, задачей которых является освоение профессиональных знаний, умений и способов проектной деятельности, максимальное раскрытие творческих способностей студента. Учебный процесс, организованный нами в соответствии с поставленной задачей, представляет собой совокупность педагогических методов и приемов, направленных на формирование у будущих специалистов в области дизайна, теоретической и практической готовности к творческо-проектной деятельности и активной самостоятельности по решению творческо-поисковых задач, типовых и нестандартных профессиональных ситуаций. Творческая самостоятельность предполагает поэтапное развитие самостоятельности студентов. Со ссылкой на изученные исследования (П.И. Пидкасистый, Н.А. Половиников, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.), в рамках учебной дисциплины «ОПМ» мы выделяем три этапа процесса формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров:

1. Подготовительная деятельность (самостоятельная работа). Деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателя на всех этапах учебного проектирования и характеризуется неустойчивым отношением к проектной деятельности. У студента отсут-

ствует система знаний, и нет готовности к их использованию в конкретных ситуациях.

2. Реконструктивно-вариативная деятельность. Деятельность студента характеризуется творческой самостоятельностью с незначительной помощью преподавателя. Преподаватель корректирует, направляет, консультирует, помогает составить план и способы выполнения работы. В отличие, от первого этапа, обучающийся проявляет инициативу, проявляет стремление и имеет определенные возможности выполнения части проекта самостоятельно, возникают элементы поиска новых решений в стандартных проектных условиях. В личности студента проявляется склонность к устойчивому творческому отношению к проектной деятельности.

3. Творческая самостоятельная деятельность. В деятельности студента наблюдается высокий уровень прогнозирования собственной деятельности: студент может выполнить проект полностью самостоятельно, опираясь на свои знания и умения, сам ставит цель, формулирует учебную проблему, планирует этапы ее решения. Преподаватель выступает в роли координатора действий, помогает студенту в нахождении способов самоконтроля. Личность студента характеризуется положительно-эмоциональной направленностью, устойчивой активностью в поиске новых методов проектной деятельности [7].

Творческая самостоятельность студентов-дизайнеров – учебно-творческая деятельность, направленная на выявление индивидуальных способов и методов проектирования [8-12]. В соответствии с этапами проектной деятельности, в составе творческой самостоятельности студентов-дизайнеров можно выделить следующие умения: умения входить в проблему (добывать, анализировать информацию), умений решать проблему (прогнозировать, организовывать, критически оценивать деятельность, находить новые способы решения), умения презентовать конечный результат (стремление к оригинальности, новизне, способность к выявлению рациональных способов решения проблемы). На основе теоретического исследования процесса формирования творческой самостоятельности студентов вуза, мы выделяем следующие ее компоненты: когнитивно-деятельностный (овладение приемами творческой самостоятельной проектной деятельности), рефлексивно-творческий (самоопределение студентом цели и способов проектной деятельности, стремление к самосовершенствованию, критическое отношение, анализ и оценка собственной проектной деятельности и деятельности других), мотивационно-личностный (сформированная мотивация студента на овладение способами самостоятельной творческой проектной деятельностью) [13].

Учитывая возможности учебного процесса и обобщив психолого-педагогические особенности формирования творческой самостоятельности, мы разработали педагогическую модель формирования творческой самостоятельности.

«Педагогическая модель - это модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата, определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности» [14]. Данное определение позволило нам выделить в составе модели формирования творческой самостоятельности совокупность взаимосвязанных блоков:

- *целевой блок*. В состав блока входит: 1. цель - формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров в процессе изучения учебной дисциплины; 2. задачи, а именно, увеличение доли самостоятельного участия студентов в организации, планировании и контроле учебно-проектной деятельности; повышение творческой активности студентов; создание педагогически комфортной среды включения студентов-дизайнеров в самостоятельную творческую деятельность; 3. принципы организации учебного процесса, в

нашем случае - принцип системности, междисциплинарности, сотворчества, сознательности и активности;

- *содержательный блок*. Данный блок заключается в описании теоретического, практического и учебно-методического обеспечения: рабочая программа, информационный комплекс, фонды оценочных средств, программа самостоятельной работы студентов. Содержательный блок определяет направленность учебной дисциплины «ОПМ» на формирование и развитие творческой самостоятельности;

- *проектировочно-организационный блок*. Блок состоит из методов организации и стимулирования творческой деятельности (дискуссионные, игровые, проективные) и методов контроля и оценки творческой деятельности. Последняя группа методов делится на методы контроля и оценки по способу проектирования деятельности - клаузура, эскизирование, консультации и др., и на методы, позволяющие оценить и скорректировать результаты учебно-творческой деятельности студентов. К ним мы относим просмотры, которые проводятся на первичном, промежуточном, итоговом этапах выполнения курсовой работы.

- *процессуально-деятельностный блок*. Блок представлен компонентами творческой самостоятельности (когнитивно-деятельностный, рефлексивно-творческий, мотивационно-личностный), их характеристиками, задачами учебно-проектной деятельности и соответствующей этим задачам деятельностью преподавателя и студента;

- *результативный блок*. Блок определяется комплексом умений и способностей, которые должны стать показателями сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров.

Модель успешно апробирована на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства в процессе изучения учебной дисциплины «ОПМ». Для подтверждения эффективности разработанной педагогической модели был сформулирован замысел опытно-экспериментальной работы (*здесь и далее* - ОЭР). Опытное-экспериментальное исследование осуществлялось в соответствии с основными требованиями педагогического эксперимента. Его подготовка, проведение и обработка результатов осуществлялась с учетом принятых подходов и научных рекомендаций С.А. Архангельского, П.И. Пидкасистого, В.В. Краевского, Н.И. Шевандрина и др.

Оценка сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров проводилась следующим диагностическим инструментарием: методика Е.Е. Туник, которая представляет собой модификацию тестов Дж. Гилфорда и П. Торренса, экспресс-опросник креативности Д.Джонсона - направлены на выявление творческого мышления (гибкость, оригинальность, беглость, способность порождать нешаблонные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем); система учебно-творческих заданий (клаузуры и эскизирование) направлена на выявление навыков решения творческих задач (знания эвристических методов, специфических дизайнерских приемов генерации новых идей). Мотивационная составляющая сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров измерялась с использованием «Методики изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина). Диагностика способностей студентов-дизайнеров самостоятельно организовать учебно-творческую деятельность проводилась при помощи опросника «Саморегуляции» А.К. Основицкого.

Разработанная 3-х уровневая шкала (1-ый уровень - «подготовительная деятельность», 2-ой уровень - «частичная деятельность», 3-ий уровень - «самостоятельная творческая деятельность») применялась для измерения уровня сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров была. Каждый уровень включает следующие показатели исследований:

творческое мышление; знания приемов творческой деятельности и эвристических методов (*когнитивно-деятельностный компонент*); навыки организации самостоятельной учебно-творческой деятельности - организация, планирование, корректирование и критическая оценка (*рефлексивно-творческий компонент*); мотивы учебно-творческой деятельности (*мотивационно творческий компонент*).

Личностно-ориентированный и деятельностный подходы в нашем исследовании позволили решить основную задачу - создание условий для формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. В условиях деятельностного подхода процесс изучения учебной дисциплины «ОПМ» должен быть направлен на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся самостоятельной деятельности студентов, в которой происходит усвоение знаний и овладение способами творческой проектной деятельности, а также создаются условия для зарождения у будущего дизайнера познавательных и профессиональных интересов, творческого мышления, проявления активной самостоятельности. С позиций деятельностного подхода выявлены методы организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной творческой деятельности студентов, а также методы стимулирования и контроля творческого учебного процесса. При этом учитывалось, что формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров протекает поэтапно: подготовительная деятельность (самостоятельная работы), частичная деятельность (самостоятельная работы), творческая самостоятельность. Поэтапное усложнение творческо-поисковых заданий, использование в качестве заданий курсовых работ реальных профессиональных проблем позволит активизировать творческое мышление, повысить степень самостоятельности и мотивацию студентов-дизайнеров.

Личностно-ориентированный подход выделяет главным критерием эффективности формирования творческой самостоятельности ориентацию на личность студента как цель, субъект, результат педагогического процесса. Личностно-ориентированный подход в образовании предполагает такой учебный процесс, в котором студенту представляется реальная возможность проявить себя как личность, совершать собственные личностные действия: искать, творить, находить, выбирать, осмысливать, осознавать, выдвигать критические суждения, быть рефлексующим, самостоятельным, творческим и т.д. С точки зрения личностно-ориентированного подхода пересмотрены целевые, содержательные и процессуальные аспекты, а также стиль взаимоотношений субъектов процесса изучения учебной дисциплины «ОПМ».

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что на основе выявленной проблемы, ее особенностей, анализа изученной психолого-педагогической литературы и проведенных исследований нами были обоснованы теоретические подходы и внедрена модель формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Проведенная опытно-экспериментальная работа выявила и подтвердила комплекс педагогических условий, определяющих эффективность формирования и развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров: актуализация личного опыта и творческой интуиции студентов; погружение студентов в актуальную профессиональную деятельность; стимулирование творческого мышления, собственной активности и самостоятельного поиска студентов. Однако полученные выводы не претендуют на исчерпывающее решение всего спектра проблем, связанных с профессиональной подготовкой будущих дизайнеров. Дальнейшее изучение проблемы может быть продолжено в следующих направлениях: творческая самостоятельность как средство самореализации и самоактуализации; формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров

и т.п. Автор рассматривает, творческую самостоятельность как актуальное и интересное направление своей дальнейшей научной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества, учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с
2. Качалов А.В. Характеристика творческой самостоятельности у студентов вуза - будущих учителей: структурный состав/ EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт» (Москва). - 2013. - №6(34). - с. 75-83
3. Симоненко В.Д., Ретивых М.В. Общая и профессиональная педагогика: уч. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003 --- кн.1.- 174с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 304 с.
5. Нечаев Н.Н. Моделирование и творчество/ Нечаев Н.Н. – М.: Педагогика, 1997. – 204с
6. Торшина И. Б.. Формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму (На материале художественного проектирования школьной одежды): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Курск, 2002 246 с. РГБ ОД, 61:03-13/341-8
7. Даськова Ю. В. Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров (на примере учебной дисциплины «Основы производственного мастерства») / Ю. В. Даськова // Педагогика: традиции и инновации (II): материалы Международной научной конференции, (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012.
8. Гаранин В.А. Особенности формирования позна-

вательной самостоятельности студентов педагогических специальностей средствами информационно-коммуникационных технологий // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 11-14.

9. Коновальчук В.И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 20-23.

10. Энбом Е.А., Иванова В.А. Самостоятельная исследовательская деятельность студентов младших курсов как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, направленная на повышение качества подготовки бакалавров инженерного профиля // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 79-82.

11. Гумеров А.В. Теоретические подходы к оценке качества инновационных проектов // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1. С. 119-121.

12. Гущина О.М., Крайнова О.А. Проектирование системы информационной поддержки управления знаниями // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 10-13.

13. Даськова Ю.В. К проблеме активизации творческой самостоятельности студентов-дизайнеров / Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». «Теория и методика профессионального образования». – 2011. - №3(48). – с. 147 - 151

14. Воропаева Е.Э. Модель совершенствования готовности педагога к инновационной деятельности / EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт» (Москва). - 2014. - № 2(2). - с. 88 - 93

Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых» (231-95-1539)

ASPECTS OF FORMATION OF CREATIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS DESIGNERS

© 2014

*Y.V. Das'kova, assistant of the Chair of «Design and Art Design of an Interior»
Penza State University of Architecture and Construction, Penza (Russia)*

Annotation: This article deals with procedural aspects of the creative autonomy of students. In the course of theoretical research are determined by the characteristics and stages of creative independence design students. The main result of the study was designed and implemented in the process of studying the subject “fundamentals of manufacturing skill” model of formation and development of creative independence. The effectiveness of the model has been proven in the course organized by the experimental work.

Keywords: creativity, independent activity, creative independence of design students, design design, the stages of creative independence, training model of creative independence design students.

УДК 378.147:[37.026:81'246.3]

НАНОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: СТАНОВЛЕНИЕ, СОДЕРЖАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© 2014

Р.Р. Девлетов, доктор педагогических наук, доцент кафедры начального образования
Крымский инженерно-педагогический университет, Симферополь (Украина)

Аннотация: В работе впервые рассматривается нанолингводидактический подход к преподаванию филологических дисциплин, обозначается содержание, перспективы реализации данного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей языкового цикла и проведении научно-методических исследований в области теории и практики языкового образования.

Ключевые слова: лингводидактика, нанолингводидактика, лингвопедагогика, наносхема, терминологический линзиг, компетентностная технология, нанолингводидактический подход.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Последние годы в психолого-педагогической литературе активно функционируют такие термины и понятия, как «инновация», «новация», «инноватика», «новатика», «модернизация и пр.». Внедрение в терминологический аппарат лингводидактики этих понятий предполагает некоторое расширение, обогащение подходов в исследовании научно-методических проблем и, соответственно, преподавания филологических дисциплин.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Фундаментальными для нашего исследования стали труды, отражающие проблематику нанотехнологии в лингводидактике: Р. К. Потаповой, Ю. М. Казанцевой; лингвистические и психолингвистические исследования Л. Н. Синельниковой, Н. М. Шанского, Г. П. Мельникова, В. П. Нерозняк. Однако, как показал анализ научно-методических источников, изучение сущности нанолингводидактического подхода, обоснование целесообразности его внедрения в практику преподавания дисциплин лингводидактического цикла требует дальнейшей разработки.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи – рассмотреть понятие нанолингводидактического подхода к преподаванию филологических дисциплин, обозначить содержание и перспективы реализации данного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Достижение стратегических целей современного профессионального педагогического образования предполагает технологизированное обучение, т.е. выполнение определенных операций по преобразованию знаний в компетентности. Зная, что субъектом обучающей деятельности является учитель, он же есть носитель целей и методов обучения, нам важно соответствующим образом моделировать систему языкового обучения. В эту систему, на наш взгляд, входят следующие компоненты: состав, структура, функционирование.

Дело в том, что в современной системе обучения не «передаются знания», а происходит сложнейший процесс моделирования интеллектуального, духовного, речевого и языкового потенциала студентов для того, чтобы они стали субъектами образовательной деятельности, направленной на формирование и развитие языковой личности обучающегося. Лингвистическое и речевое развитие обучающихся как субъектов в системе обучения мы рассматриваем как одну из архиважных дидактических проблем, связанных с вопросом о том, что нужно сделать, как построить профессиональную языковую подготовку, чтобы современный учитель стал не ремесленником для «передачи знаний» обучающимся.

В современном научном глоссарии наиболее частотными употребляемыми терминами обозначены «нанотехнология» и «нанонаука». Нанотехнологии представляют

чрезвычайно большой интерес для всех научных направлений, однако, неопределенность и сложность понимания значения может быть объяснена тем, что нано – это сфера знаний, связанных с новыми взглядами к структуре материальной картины мира.

Аксиоматичным является тот факт, что любая субстанция мультикомпонентна и неоднородна. Приставка «нано» (от греческого «nanos» – карлик) обозначает размер 10^{-9} степени, т.е. одна миллиардная часть какой-либо величины. Наночасть – это другой взгляд, позволяющий увидеть невидимое, но существующее (и существенное) через понимание особенностей самоорганизации материи, взаимодействия с другими объектами, возможности и результаты объединения, интегрирования («послойная сборка» материала) [1, с.8].

В Википедии дается следующее определение нанотехнологии: «Междисциплинарная область фундаментальной и прикладной науки и техники, имеющая дело с совокупностью теоретического обоснования и практических методов исследования, анализа и синтеза, а также методов производства и применения продуктов с заданной атомарной структурой путем контролируемого манипулирования отдельными атомами и молекулами» [6, с.93].

Известно, что спрос на инновации постоянно возрастает, причем во всех сферах жизнедеятельности. В этом плане появление новых областей знания никого не удивляет.

Качественно новый этап развития лингводидактики, который опирается на коммуникативно, компетентностно ориентированные отрасли знания, формирующие и развивающие языковую личность аргументирует переосмысление целого ряда основополагающих понятий, обслуживающих лингвистическую образовательную парадигму.

Междисциплинарная парадигма, конечный образовательный продукт современной лингводидактики открывает новые возможности для уточнения понятия «образовательная компетентность» личности обучающегося [3, с.14]. Как известно, синонимами термина «образование» являются такие слова как «основание», «формирование», «создание». Следовательно, понятие «образование» или «система образования» в отличие от английского «education», изначально подразумевает не только получение определенного объема и качества знаний в разных науках, но, прежде всего, формирование, создание человека, личности с конкретно заданными морально-нравственными, психологическими идеологическими и интеллектуальными целеустановками [4, с.7].

Разработанная компетентностная модель ставит своей целью самообразование и самовоспитание личности, которая более совершенна с точки зрения владения языком и речью, иными словами формирование личности, способной к эффективной межкультурной и межкузыковой коммуникации. Подобно атому, состоящему из ядра и электронов, в коммуникативной компетентности можно условно выделить центр и периферию, которые содержат десятки компонентов, соотношение которых является чрезвычайно важным для конструирования

языковой личности.

Нанолингводидактика – это междисциплинарная область фундаментальной и прикладной науки, имеющая дело с совокупностью теоретического обоснования, практических методов и приемов исследования, а также технологии их применения в процессе обучения и усвоения языка путем манипулирования отдельными атомами и молекулами взаимодействующих отраслей знания.

Лингводидактика как термин введен Н. М. Шанским в 1977 г. и традиционно определяется как *linguo* – язык, *didaktikos* – обучать [5, с. 127]. Будучи прикладной наукой, направляет свое исследовательское влияние исключительно на изучение языковых фактов и явлений и их усвоения. Доминанту лингводидактики, на наш взгляд, составляет разработка наиболее эффективных методик и стратегий обучения и усвоения языков с целью создания языковой личности глобального масштаба.

Глобальные стратегии нанолингводидактики могут быть представлены следующим образом: 1) умение реализовывать цели высказывания, интерпретировать и комментировать содержание и структуру высказывания; 2) умение выразить / интерпретировать мысли и расположить их в логической последовательности; 3) умение выразить / передать смысловую и коммуникативную целостность текста [4, с.14].

Успешная реализация перечисленных стратегий языковой личностью предопределяется гибким владением системой языковых средств, которые обеспечивают создание различных типов высказываний в устной и письменной формах.

Одним из существенных признаков модернизации современной науки является междисциплинарность как координация научных отраслей и их интегрированность в исследовательской деятельности. Как известно, нет ни одной научной дисциплины, которая может развиваться изолированно.

Совместимость, взаимопроникновение, сотрудничество различных научных сфер, по словам Г. П. Мельникова, В. П. Нерозняк, определяется двумя составляющими: 1) лизингом методологий и 2) эвристичностью, которая обнаруживает нестыковки, противоречия, нечеткость, аморфность, электичность объекта, предмета и методов исследования [6, с.95].

Нанолингводидактика – формирующаяся научно-методическая дисциплина, которая опирается синхронно на несколько базовых теорий фундаментальных и прикладных наук, так или иначе участвующих в языковом образовании личности.

Образовательным результатом нанолингводидактики можно считать, к примеру, разработанную и активно внедряющуюся в учебный процесс компетентностную технологию обучения языкам. Конечным образовательным продуктом данной технологии является формирование и совершенствование языковой и речевой личности.

Говоря о нанолингводидактике мы сосредотачиваем особое внимание на объеме и масштабе, объекте и предмете исследуемого как ключевых моментах. По словам Л. Н. Синельниковой, «меняя размер, получаем новые свойства», осуществляем поиск путей для углубленного, мы бы добавили и разнопланового рассмотрения объекта [7, с. 187].

Объектом нанолингводидактики как междисциплинарной области знания, мы определяем процесс обучения языку, точнее всем его единицам и компонентам, которые наноструктурированы, иными словами состоят из величин различных прикладных наук, их отраслей и могут быть выделены как отдельные наночастицы определенной лингводидактической материи. Наночастицы становятся «видимыми» в «послойной сборке» объекта с учетом их связей [2]. Тогда мы наблюдаем интеграцию в системы большего объема и масштаба – микромир и макромир оказываются в теснейшей связи.

Если рассматривать нанолингводидактику сквозь призму теории и практики обучения языкам и через «ми-

кроскоп», то можно говорить о том, что каждая ее «частица» может быть исследована как элемент нанолингводидактической системы и как системообразующее ядро лингвометодического процесса. Иными словами, каждый элемент, при определенном подходе исследователя может выполнять и функцию «означающего» и функцию «означающего». Пользуясь химической терминологией, мы можем говорить о валентности и амбивалентности компонентов лингводидактической материи.

Схематически эту связь можно изобразить следующим образом (рис. 1).

Синергетическое описание данной схемы слишком объемно. Покажем на примере, как может быть исследована такая методическая тема как «Формирование орфоэпических навыков учащихся в начальной школе», обозначенная как единица атомарной структуры нанолингводидактики. Она, являясь составляющей «Методики преподавания русского языка», взаимосвязана с другими научными отраслями и дисциплинами: использовать методику орфоэпической работы невозможно без связи с методикой фонетики, орфоэпии, орфографии, психологией, дидактикой, теорией коммуникации и т.д. иными словами, мы наблюдаем интегрирование разных сегментов нанолингводидактики.

Отдельные «атомы» предлагаемой структуры при тесном взаимодействии позволяют наиболее эффективно конструировать лингводидактическую предметную компетентность студента, что служит еще одним аргументом реальности нанолингводидактики и ее полезности в профессиональном становлении будущего учителя.

При нанолингводидактическом подходе к теории и практике языкового образования мы можем выделить еще одну «наночастицу» – лингвопедагогику.

В центре внимания лингвопедагогики находятся проблемы коммуникативного развития личности и формирования ценностных качеств личности (нравственных, эстетических, духовных и пр.), а также языковой картины мира.

Изъясняясь лингводидактической речью, мы можем утверждать, что освоение лексических единиц изучаемого языка теснейшим образом связано с формированием специфического ментального сознания личности, в которой концентрируются общественно и индивидуально значимые ценности носителей языка и речи.

Дополняя мысль известного философа, психолингвиста, языковеда Н.И. Жинкина о том, что язык и речь он назвал структурами «комплементарными», т.е. эти два явления спаяны друг с другом как атомы одной молекулы [3, с.141], мы можем утверждать: обучение языку и воспитание личности – это также два атома одной молекулы.

Безусловно, естественным при таком подходе становится факт о том, что лингвопедагогические методики обучения языкам должны учитывать достижения и интересы педагогической, психолингвистической, лингвистической, лингводидактической наук. И главное – должно учитываться достижение конечного образовательного и воспитательного результата изучения языка – овладение языковой системой осуществляется с воспитанием конкретных качеств личности.

Таким образом, монопредметная область учебной дисциплины утрачивает свое распространенное в практике работы преподавателей значение самоцели и в основу обучения и изучения закладывается цель субъектного саморазвития обучаемых и обучающихся, осмысливающих результат своей деятельности, определяемый степенью достижения своего интеллектуального саморазвития через «атомарные» знания.

С точки зрения лингвопедагогики самым активным действием в языковом обучении становится триединство работы учителя: усвоение лингвистического материала → осознание учеником усвоенного → применение в коммуникативных целях.

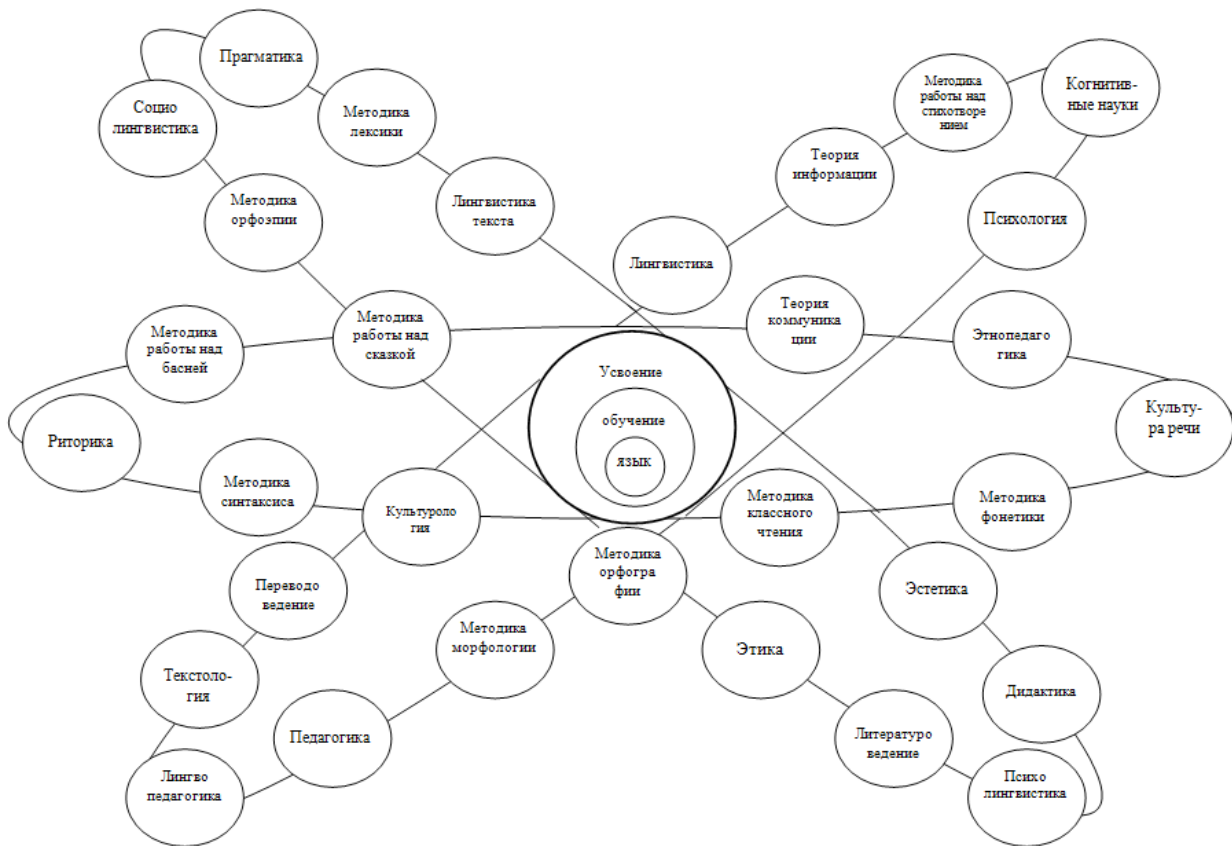


Рис. 1. Нанолингводидактика

И усвоение, и осознание, и применение, как правило, выясняется через речевые действия и поступки, таким образом, выстраиваются и отрабатываются различные (позитивные и негативные) модели поведения, общения, оценки и самооценки.

На практике это может найти отражение в том, что в процессе проведения лексической работы на уроке с нравственными понятиями мы не только обогащаем, активизируем, уточняем словарный запас ученика, но и синхронно создаем условия для формирования нравственных качеств личности.

На занятиях возникает необходимость перестройки педагогического мышления преподавателя, вызванная тем, что предметом обучения становится не информация по теме, а мультикомпонентное развитие студента как субъекта. Методическое мышление расширяется, обогащается и новым понятийным аппаратом, и новой целевой направленностью. Это приводит к следующим результатам:

1. На занятии происходит запоминание и усвоение информации по предметной области учебной дисциплины во взаимосвязи с другими отраслями знаний.

2. Студенты (и преподаватель) приобретают опыт субъектов учения (преподавания), моделирующих свою деятельность по целям и технологиям саморазвития, обеспечивая достижение результатов по общим целям синхронно взаимодействующих отраслей знаний.

3. Происходит осознание, что предметная область учебной дисциплины является средством развития интеллектуального потенциала.

Нанолингводидактическое предъявление и усвоение информации о профессии формирует у студента системное видение будущей педагогической деятельности. Таким образом, создается условие для установления субъектно-субъектных отношений на занятиях в вузе. Приобретаемый опыт моделирования своего поведения в системе обучения способствует интегрированию сознания студентов как системы саморазвития интеллектуального потенциала субъектами учения. Развитие

опыта не ограничивается рамками занятия, а «экстраполируется» на другие виды учебной деятельности: подготовка и сдача экзаменов, выполнение реферативных и других работ, научно-исследовательская деятельность, педагогическая практика и т.п. [8]. В любом случае необходимо выполнить операции по аксиоматическому встраиванию конкретных систем во взаимодействие с гуманитарными целостностями образования, что предполагает их моделирование и управление интеллектуальным развитием субъектов по прогнозированным содержательно-образовательным целям, выраженным уровнями усвоения.

Итак, информационный аспект профессиональной цели обретается за счет усвоения составляющих «атомарной структуры» на уровнях усвоения, посредством чего создается «информационное поле выбора», где ответственность за свободу выбора несет только сам учитель как субъект деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потапова Р. К. Нанотехнологии и лингвистика: прогнозы и перспективы взаимодействия / Р. К. Потапова // Наностратегии в лингвистике и лингводидактике: миф или реальность? Опыт создания общего пространства стран СНГ: [тезисы Межд. научно-практической конференции]. – М., 2007. – С. 7–9.
2. Нанотехнология : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D0%BD>
3. Жинкин Н. И. Язык – Речь – Творчество (Избранные труды) / Н. И. Жинкин. – [сост., прим. С. И. Гиндина]. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.
4. Боконбаев К. Дж. Евразийское образовательное пространство как фактор геополитики и интеграции государств СНГ / К. Дж. Боконбаев // Наностратегии в лингвистике и лингводидактике: миф или реальность? Опыт создания общего пространства стран СНГ: [тезисы Межд. научно-практической конференции]. – М., 2007. – С. 6–7.
5. Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика / Н. М. Шанский. – М. : Русский язык, 1985. –

142 с.

6. Мельников Г. П. Исследовательская деятельность и ее отношение к методике, методу и методологии / Г. П. Мельников, В. П. Нерозняк // Мышление, когнитивные науки, искусственный интеллект. – М. : Центральный совет филос. (методол.) семинаров, 1988. – С. 92 – 104.

7. Синельникова Л. Н. Наноллингвистика: возможности обновления интерпретаций / Л. Н. Синельникова

// Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Симферополь, 2012. – Том 25(64), № 1. – Ч. 2. – С. 186–193.

8. Дворянкина Е. К. Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе как педагогическая проблема : [электронный ресурс] / Е. К. Дворянкина // Современные проблемы науки и образования – 2007. – № 5. – С. 47–51. – Режим доступа : www.science-education.ru/pdf/2007/5/8.pdf

NANOLINGVODIDAKTIC APPROACH TO TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES: ESTABLISHMENT, MAINTENANCE AND PROSPECTS

© 2014

*R.R. Devletov, doctor of pedagogical sciences, associate professor
Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol (Ukraine)*

Annotation: Nanolinguodidactic approach in teaching of philological subjects is considered in the article for the first time. The substance and perspectives of this approach in professional preparing of future teachers of languages are marked as well. This can be useful for the scientifically and methodical research in theory and practice of language education.

Keywords: linguodidactic, nanolinguodidactic, linguopedagogy, nanodiagram, terminological leasing, competence technology, nanolinguodidactic approach.

УДК 37.037

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОБЛЕМНОМУ ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

© 2014

*Н.А. Демченкова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Алгебра и геометрия»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Аннотация: Работа посвящена проблемному обучению математики, подготовке будущего учителя математики к реализации проблемного обучения при работе с учащимися, к организации их исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемно-поисковая задача, методика преподавания математики, исследовательская деятельность, исследовательские умения.

ФГОС среднего (полного) общего образования ориентирован на становление выпускника, готового к сотрудничеству, способного осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность, владеющего навыками учебно-исследовательской деятельности.

Умение в математике, по мнению Д.Пойа, более важно, чем одно лишь знание. «Все требуют, чтобы средняя школа не только снабжала учащихся математическими знаниями, но и развивала в них умения: самостоятельность, оригинальность, творческие способности. Однако почти никто не требует этих прекрасных вещей от учителя математики, – разве это не парадокс. Но если учитель сам никогда не занимался творческой работой какого-либо рода, то как сможет он вдохновлять, руководить, помогать или даже просто регистрировать творческую активность своих учеников? Учитель, все математические знания которого приобретены чисто созерцательным путем, вряд ли сможет способствовать активному изучению предмета своими учениками» [1, с.302].

Проблема данного исследования состоит в подготовке будущего учителя математики к реализации проблемного обучения в средней школе. Сам процесс обучения студентов непосредственно связан с формированием их исследовательских умений в процессе курса теории и методики обучения математике в вузе. Изучению и разработке психологических основ проблемного обучения посвящены работы А.В.Брушлинского, К.А.Славской, М.И.Матюшкина, С.Л.Рубинштейна, И.С.Якиманской и др. Понятийный аппарат проблемного обучения исследовали В.Т.Кудрявцев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, В.Оконь. В дидактике (М.Н.Скаткин) и в теории обучения математике (В.И.Крупич) установлено, что основой проблемного обучения являются проблемно-поисковые задачи.

В настоящее время существуют несколько подходов к трактовке, классификации и формированию исследовательских умений учащихся и будущего учителя. Так, например, И.Я.Лернер, Д.Пойа говорят о поисковых умениях учащихся, необходимых и формируемых при

решении задач; М.И.Махмутов рассматривает умения в рамках организации учебно-исследовательской деятельности учащихся; В.Ф.Паламарчук выделяет умения, необходимые в проблемном обучении; В.А.Гусев, Е.П.Ларкина, Т.Б.Раджабов исследуют умения, необходимые учащимся при решении геометрических задач; Н.П.Кострикина, Г.В.Токмазов – при решении алгебраических задач. Отдельные аспекты формирования исследовательских умений будущего учителя математики в рамках организации учебно-исследовательской деятельности освещены в исследованиях В.И.Андреева, Н.Г.Воробьевой, Б.А.Викол, Л.Л.Горбуновой, В.А.Гусева, И.Г.Корольковой, Е.Н.Муравьева, В.В.Николаевой, Г.И.Саранцева и др. В исследованиях И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, Л.В.Виноградовой, И.А.Зязюна и других выделены некоторые виды умений учителя, необходимые ему для организации проблемного обучения учащихся средней школы.

Таким образом, развитие исследовательских умений обучаемых рассматривается в дидактике и методике обучения математике в разных аспектах, среди которых особо выделяется роль проблемного обучения. Эта роль намного возрастает, если учесть, что в современной средней школе происходят существенные изменения, связанные с сокращением часов на изучение математики.

Анализ литературы и опыта работы учителей математики показывает, что большинство из них испытывают серьезные затруднения в организации на уроке проблемного обучения, не могут эффективно организовать учебно-исследовательскую деятельность. Цель данного исследования: выявить теоретические и методические основы проблемного обучения в курсе ТИМОМ как средства формирования исследовательских умений будущего учителя математики. В данной работе мы будем вести речь об исследовательских умениях учителя математики, непосредственно связанных с организацией на практике проблемного обучения.

В своих рекомендациях студенту-практиканту по проведению урока Ю.М.Колягин говорит: «Следует ак-

центрировать свое внимание на развитии исследовательских способностей учащихся. При этом ориентировать учащихся не на изучение готовых, сложившихся приемов решения задач, а на поиски оригинальных решений, различных способов решений; считать важным постановку и решение нестандартных задач и задач-проблем, обучение учащихся эвристической деятельности в процессе решения задач; разработку системы задач, направленной на развитие творческих способностей учащихся» [2, с.343]. К сожалению, на практике это реализуется крайне редко.

Под проблемным обучением будем понимать систему проблемных ситуаций, которая специально создается преподавателем (учителем) на занятии (уроке) с помощью проблемно-поисковой задачи. Под проблемной ситуацией будем понимать осознанное затруднение, порождаемое несоответствием между имеющимися знаниями, известными способами действий и теми знаниями, которые необходимы для решения задачи. Под проблемно-поисковой задачей понимаем такую задачу, в информационной структуре которой (согласно типологии Ю.М.Колягина) неизвестны два или три ее компонента. Под учебно-исследовательской деятельностью мы понимаем всякую деятельность, направленную на получение нового знания, осуществляемую под руководством учителя и без использования различного рода алгоритмических предписаний. В статье «Проблемное обучение математике как средство реализации исследовательской деятельности в вузе» подробно анализируются понятия, используемые в проблемном обучении, выделяются основные подходы к проблемному обучению математике [3]. Проблемное обучение математике учащихся требует от учителя специфических умений трех основных типов: 1)умений, связанных с понятием «проблемной ситуации»; 2)умений, связанных с понятием «проблемно-поисковой задачи»; 3)умений, связанных с подготовкой и проведением проблемного урока. Следовательно, для реализации проблемного обучения на практике учитель должен создать проблемную ситуацию на уроке и организовать учебно-исследовательскую деятельность учащихся по ее разрешению.

Принципы построения системы проблемно-поисковых задач, ориентированной на формирование исследовательских умений, подробно описаны в статье «Роль проблемно-поисковых задач в формировании исследовательских умений студентов по математике» [4]. Такими принципами являются: принцип целенаправленности и активности обучаемых; принцип проблемности (содержания, методов и форм организации учебной деятельности обучаемых); принцип постепенного возрастания степени самостоятельности каждого обучаемого; принцип дифференциации обучения. На основании перечисленных выше принципов предлагаем систему проблемно-поисковых заданий для студентов в курсе ТИМОН. Основная цель создания указанной системы задач заключается в подборе различных задач, направленных на формирование того или иного исследовательского умения, сформулированного нами выше.

I блок заданий направлен на формирование умений будущего учителя математики, связанных с понятием «проблемной ситуации на уроке».

1. *Методический анализ проблемной ситуации (наблюдают на уроке или планируют)*: определение цели создания данной проблемной ситуации на уроке (зачем, для чего?); определение основных причин возникновения данной ситуации (почему, как?); прогнозирование основных затруднений учащихся при столкновении с данной проблемной ситуацией (какие, почему?); установление путей создания данной проблемной ситуации (с помощью чего? – постановки вопроса, задания, опыта, исторических примеров и т.п.); определение путей разрешения данной проблемной ситуации с учащимися на уроке (как?).

2. *Конструирование проблемных ситуаций*: задания

на выделение темы (вопроса) школьного курса математики, при изучении которой целесообразно создать на уроке проблемную ситуацию (провести анализ – почему?); задания на выбор пути создания проблемной ситуации (формулировка проблемно-поисковой задачи).

3. *Задания на организацию учебно-исследовательской деятельности учащихся по разрешению проблемных ситуаций*: задания на выбор метода организации учебно-исследовательской деятельности учащихся и его реализация на практике; задания на выбор формы учебной деятельности учащихся.

II блок заданий направлен на формирование умений будущего учителя математики, связанных с проблемно-поисковой задачей.

4. *Задания, связанные с проблемно-поисковой задачей*: установление проблемности задачи, например, по типологии Ю.М.Колягина (в чем?); трансформация обучающей задачи в проблемно-поисковую (как?); определение места конкретной (практической, исторической и т.п.) задачи в учебном процессе с целью создания проблемной ситуации для учащихся; самостоятельное составление проблемно-поисковой задачи.

III блок заданий направлен на формирование умений будущего учителя математики, связанных с подготовкой и проведением проблемного урока математики.

5. *Задания, связанные с проблемным уроком*: обоснование эффективности выбранной темы для проблемного урока; выбор уровня проблемного обучения; подбор проблемных задач для урока; разработка основных этапов урока; выбор методов и форм организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроке.

В данной работе мы покажем реализацию представленных блоков при работе со студентами на занятиях по ТИМОН.

1. *Методический анализ проблемной ситуации*.

1. Выполните методический анализ «наблюдаемой» вами проблемной ситуации на уроке математики в 6 классе по теме «Сложение двух отрицательных чисел».

Учащимся дается задание: сложить числа -248 и -67 . Они уже умеют складывать отрицательные числа с помощью координатной прямой. Но здесь они оказываются в затруднительном положении. Тогда учитель сам формулирует задачу (цель): нельзя ли найти сумму двух отрицательных чисел без помощи координатной прямой? Это уже поисковая задача, так как здесь неизвестны два компонента (заключение и решение). Выполнив ряд вспомогательных заданий: $-5+(-3)$; $-4+(-2)$ с помощью координатной прямой, учащиеся приходят к выводу, необходимому к выполнению поставленной ранее задачи: $-248+(-67)=-315$.

2. Выполните методический анализ проблемной ситуации, представленной в статье Т.М.Карелиной [5]. Перед изучением теоремы Пифагора рассматривается практическая задача, для решения которой нужно уметь вычислить длину гипотенузы по длинам катетов. Построение убеждает, что определенная зависимость между катетами и гипотенузой существует, ибо два катета определяют треугольник, в котором гипотенуза не может быть произвольной. Можно найти приближенное решение графическим путем. Теперь возникают вопросы: «Можно ли выразить формулой зависимость между длинами катетов и гипотенузой?», «Справедлива ли теорема Пифагора для прямоугольного треугольника?», «Верна ли теорема, обратная теореме Пифагора?», «На чем основан способ построения прямого угла в «египетском» треугольнике со сторонами 3, 4 и 5?»

3. Установите пути создания данной проблемной ситуации. Спрогнозируйте основные затруднения учащихся при столкновении с данной проблемной ситуацией. Определите пути разрешения данной проблемной ситуации с учащимися.

В основу изучения темы «Площади четырехугольников» положена идея равновеликости, равноставленности и равнодополняемости фигур, которая выражает-

ся следующими теоремами: теоремой Бойяи–Гервина: «Равновеликие многоугольники равноставлены»; теоремой Хадвигера–Глюра: «Каждые два равновеликих многоугольника можно разбить на части так, чтобы отвечающие друг другу части (треугольники или многоугольники) в разбиении обеих фигур были бы равны, и их соответствующие стороны были бы параллельны». Изучив формулы площади квадрата и прямоугольника, переходим к изучению площади треугольника с помощью самостоятельной работы учащихся по выполнению задания: «Разбейте треугольник на три части, из которых можно было бы сложить прямоугольник, и сделайте вывод о формуле площади треугольника». При переходе к изучению площади параллелограмма учащимся предлагается самим найти способ его разбиения на части, из которых можно было бы составить фигуру, площадь которой мы уже умеем находить. Перед тем как перейти к изучению площади трапеции предлагаем школьникам разбить трапецию на такие части, площади которых легко вычислить. Вывод формулы площади трапеции проводится с использованием идеи достраивания фигуры до такой, формула площади которой уже известна.

2. Конструирование проблемных ситуаций.

4. Опишите, как вы создадите проблемную ситуацию на уроке при решении следующих задач?

1) В равностороннем треугольнике проведена высота. Какие свойства имеют образовавшиеся треугольники? 2) Имеется ли какая-нибудь зависимость между значениями углов и длинами двух сторон треугольника? 3) Сумма внутренних углов треугольника равна 180 градусам. Равна ли 180 градусам сумма внутренних углов четырехугольника? пятиугольника? 4) Средняя линия треугольника параллельна основанию. Имеет ли такое же свойство средняя линия ромба? параллелограмма? четырехугольника? 5) В треугольнике биссектрисы пересекаются в одной точке. Можно ли то же самое сказать о биссектрисах углов четырехугольника? 6) Можно ли применить формулу площади трапеции к вычислению площади параллелограмма? прямоугольника? ромба? квадрата?

3. Задания на организацию учебно-исследовательской деятельности учащихся по разрешению проблемных ситуаций.

5. «Организуйте» учебно-исследовательскую деятельность учащихся по разрешению данной проблемной ситуации, используя эвристический метод.

Перед изучением темы об одном замечательном свойстве окружности, ученики получают такое практическое задание: «Дана прямая m и две точки A и B вне её. С помощью угольника найти на прямой m такую точку C , чтобы угол ACB был прямым. Рассмотреть различные положения точек A , B и прямой m . Нельзя ли решить эту задачу с помощью циркуля и линейки?».

6. Среди предложенных задач укажите те, с помощью которых можно создать проблемную ситуацию. «Организуйте» учебно-исследовательскую деятельность учащихся по разрешению данной проблемной ситуации, выбрав групповую форму учебной деятельности.

1) Вырежьте из бумаги два треугольника и расположите их так, чтобы пересечением был: треугольник; отрезок; четырехугольник; пятиугольник. 2) Даны четыре равных треугольника. Составьте из них, используя каждый раз все четыре треугольника: треугольник, прямоугольник, параллелограмм, ромб, трапецию, шестиугольник. Сколько различных фигур можно составить? 3) Какая фигура может быть получена в пересечении двух треугольников? 4) Даны четыре равных треугольника. Какие фигуры могут быть получены из них, если использовать каждый раз все четыре треугольника?

7. Определите место данной задачи в учебном процессе с целью создания проблемной ситуации. Решите данную задачу (задача разбивается на десять задач, если окружностями считать точку, т.е. окружность нулевого

радиуса и прямую, т.е. окружность бесконечно большого радиуса). Выберите метод организации учебно-исследовательской деятельности учащихся по разрешению проблемной ситуации и «реализуйте» его на практике. Задача Аполлония: постройте окружность, касающуюся трех данных окружностей.

8. Установите пути создания и разрешения данной проблемной ситуации. «Организуйте» учебно-исследовательскую деятельность учеников, выбрав групповую или коллективную форму.

Перед изучением темы о сумме внутренних углов треугольника учитель предлагает задачу: «Построить треугольник по трем заданным углам: 90, 60, 45; 70, 30, 50; 50, 60, 70».

9. Выберите метод организации учебно-исследовательской деятельности учащихся и «реализуйте» его на практике. Определите цель и путь создания данной проблемной ситуации (из опыта работы Т.С.Гришиной) [6].

Учитель: «Мне удалось доказать, что в любой трапеции основания равны друг другу. Доказательство. Проведем EF , среднюю линию трапеции $ABCD$. O – точка пересечения диагоналей трапеции. Согласно теореме Фалеса, и $CO=OA$, $AOD = BOC$ по первому признаку равенства треугольников. Так как AD и BC – сходственные стороны в равных треугольниках, то они равны. Итак, $AD=BC$. Где же ошибка?»

4. Задания, связанные с проблемно-поисковой задачей.

10. Докажите, что предложенные задачи соответствуют указанному виду (использовать типологию Ю.М.Колягина). Укажите условие, заключение, решение, базис каждой из задач. Определите место каждой задачи в школьном курсе математики, определите класс, которому она может быть предъявлена.

1) Вид $УхРу$. Рассмотрим натуральное число 6, называемое составным, выявим все различные делители этого числа. Рассмотрим натуральное число 7, называемое простым, и выявим все различные делители этого числа. Рассмотрим натуральное число 1 и выявим все различные делители этого числа. Какой вывод можно сделать на основе проведенного исследования? 2) Вид $хОРЗ$. Сколько и каких элементов однозначно определяют возможность построения циркулем и линейкой? 3) Вид $УхуЗ$. Построить многоугольник по данным серединам его сторон. 4) Вид $УхуЗ$. Пусть дана числовая последовательность, определяемая равенством $an = (a1 + d)q$ где $d=const$, $q=const$, n – натуральное число. Изучите эту последовательность.

11. Решите предложенные задачи. Определите уровень проблемности задач.

1) Один из смежных углов больше другого «на» или «в» 2 раза. Найдите эти углы. Нет ли в задаче «лишних» данных? Составьте задачу без «лишних» данных (возможны различные варианты). Решите её. 2) Один из смежных углов больше другого «на» или «в» 3 раза. Найдите эти углы. Нет ли в задаче «лишних» данных? Не противоречат ли они друг другу? Составьте задачу, не имеющую указанных недостатков (возможны различные варианты). Решите её. 3) Один из смежных углов больше другого на некоторую величину. Найдите эти углы. Хватает ли данных для решения задачи? Дополните условие задачи какими-либо данными и решите её.

12. Решите данные задачи. Определите вид задач, используя типологию Ю.М.Колягина. Составьте обучающие задачи (не менее трех) к каждой из предложенных, которые можно получить трансформированием данных.

1) Изобразите четырехугольник. Постройте отрезки, соединяющие середины его противоположных сторон. Пусть P – точка их пересечения. Проведите диагонали четырехугольника. Постройте отрезок, соединяющий их середины. Как расположена точка P относительно этого отрезка? Сделайте вывод. 2) В четырехугольнике диагонали взаимно перпендикулярны. Исследуйте свойства данного четырехугольника.

13. Познакомьтесь с методом конструирования проблемных задач (из опыта работы М.В.Шнейдерман) [7]. Определите проблемность задач 1–3.

Метод конструирования проблемных задач достаточно прост: возьмем множество геометрических фигур с известными математическими свойствами, зададим операцию отображения, искажающую эти свойства, получим класс неизвестных фигур, который необходимо исследовать. Используя этот метод, вы получаете возможность самим определять объект своего исследования. В качестве примера приведем один из созданных классов неизвестных фигур. Определим операцию отображения: из каждой вершины правильного многоугольника радиусом, равным его стороне, наименьшей дугой соединим соседние с ней вершины. В результате этой операции получим множество образованных отрезками дуг правильных криволинейных многоугольников (в дальнейшем будем называть их правильными криволинейниками). Поставим следующие задачи: 1) Определите площади выпуклых правильных криволинейников. 2) Выведите формулу площади невыпуклых правильных криволинейников. 3) Исследуйте полученную формулу.

14. Выберите любую обучающую задачу и трансформируйте ее в проблемную.

Пример трансформации обучающей задачи в проблемно-поисковую, предложенный Ю.М.Колягиным: «Найти сумму чисел 24 и 48» (задача типа $VOx3$), представленная в другой формулировке «Как связаны между собой числа 24, 48 и 72», становится проблемной задачей (задачей типа $Vxyz$).

15. Трансформируйте обучающие задачи (1–3) в проблемно-поисковые. Составьте поисковую, затем проблемную задачи, взяв в качестве их объектов четырехугольник и середины его сторон.

1) Докажите, что середины сторон четырехугольника являются вершинами параллелограмма. 2) Докажите, что отрезки, соединяющие середины противоположных сторон четырехугольника, делятся точкой их пересечения пополам. 3) Докажите, что середины сторон четырехугольника являются вершинами параллелограмма.

16. Ознакомьтесь с предлагаемой исторической справкой, описанной в работе А.В.Дорофеевой [8]. Получите формулы, связывающие коэффициенты кубического уравнения и его корни, «повторив» путь Франсуа Виета. Определите место данной проблемной ситуации в школьном курсе математики. Выберите форму учебной деятельности по разрешению проблемной ситуации, созданной на основании данного задания.

Создателем буквенного исчисления по праву считают Франсуа Виета (1540–1603), крупнейшего математика XVI в. Свои алгебраические идеи Виет изложил в сочинении «Введение в аналитическое искусство», в котором предложил преобразовать алгебру в мощное математическое исчисление, введя буквенную символику.

17. Сформулируйте вывод, полученный французским математиком Пьером Ферма, в виде гипотезы. Определите место данной задачи в учебном процессе с целью создания проблемной ситуации. Выберите метод

организации учебно-исследовательской деятельности учащихся и «реализуйте» его на практике.

Французский математик 17 в. Пьер Ферма, наблюдая за числами $(22)1+1=5$; $(22)2+1=17$; $(22)3+1=257$; $(22)4+1=65537$, пришел к выводу... (Ответ: при любом натуральном n число $(22)n+1$ является простым. Проверить справедливость этого утверждения для $n = 5$ он не смог, так как не сумел найти еще один делитель. Лишь спустя много времени Леонарду Эйлеру удалось найти, что 641 является делителем числа $232+1$).

18. Составьте систему проблемно-поисковых задач по одной из тем школьного курса математики.

Пример системы проблемно-поисковых задач по теме «Простые и составные числа»: 1) Может ли сумма четырех последовательных натуральных чисел быть простым числом? Ответ пояснить. 2) Запишите все натуральные числа, меньшие 200, каждое из которых распадается только на три различных простых множителя. 3) Разложите число n , где n – составное число и $16 < n < 31$, на простые множители. Истинно ли данное утверждение, что n представимо в виде произведения не более чем трех простых множителей? Какое утверждение будет истинным для n ? 4) Придумайте формулу простого числа. 5) Запишите все натуральные числа первой тысячи, каждое из которых распадается только на три одинаковых простых множителя.

Таким образом, возможности проблемного обучения и, в частности, проблемно-поисковых задач, как средства формирования исследовательских умений будущего учителя математики, огромны. Перспективный путь решения этой проблемы – создание научно-обоснованной теоретической концепции использования системы проблемно-поисковых задач в курсе ТИМОН.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание / Д.Пойа. Под ред. И.М.Яглома. 2-е изд. М.: Наука, 1976. 448с.
2. Колягин Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе/ Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин и др. Общая методика. 2-е изд. М.: Просвещение, 1980. 368с.
3. Демченкова Н.А. Роль проблемно-поисковых задач в формировании исследовательских умений студентов по математике// Социальная политика и социология. 2009. №7. С.90-95.
4. Демченкова Н.А. Проблемное обучение математике как средство реализации исследовательской деятельности в вузе// Социальная политика и социология. 2009. №7. С.90-95.
5. Карелина Т.М. О проблемных ситуациях на уроках геометрии// Математика в школе. 1999. №6. С.19-20.
6. Гришина Т.С. Творческие задания для слабоуспевающих девятиклассников// Математика в школе. 1997. №2. С.8-11.
7. Шнейдерман М.В. Метод конструирования проблемных задач// Математика в школе. 1994. №4. С.62-64.
8. Дорофеева А.В. Страницы истории на уроках математики// Квант, 1991. №6. 97с.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE PROBLEM OF TEACHING MATHEMATICS

© 2014

N.A. Demchenkova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Algebra and Geometry»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: The article is devoted to mathematics problem-based training, the training of future mathematics teachers to implement problem-based learning when working with students to organize their research activities.

Keywords: problem-based learning, problem- search problem, methods of teaching mathematics, research, research skills.

Аннотация: В статье комментируются основные факторы, обуславливающие применение педагогических технологий, обеспечивающих повышение качества образования в эпоху быстрого расширения глобализации. Объясняются технологические основы традиционного и современного обучения.

Ключевые слова: педагогический процесс, интерактивное обучение, педагогическая технология, современные проблемы.

Педагогика является наукой, изучающей формы и методы воспитания, обучения и преподавания. Объектом педагогики как отдельной науки выступает педагогический процесс и стоящий в его центре человек. Темой педагогики является выявление закономерностей педагогического процесса, решение проблем формирования и воспитания человека как личности. Педагогический процесс является совокупностью процессов обучения, образования, воспитания и развития личности, которые дополняют друг - друга.

Первые педагогические мысли связаны с народным творчеством. Эти мысли направлены на решение всех проблем, связанных с объектом и предметом педагогики. У науки педагогики столько же объектов исследования, сколько и областей исследования. Предмет – изучение человека как объекта с научных позиций [1, с.12].

Каждая наука развивается, формируется на основе требований общества и выполняет определенные общественные функции. С этой точки зрения изучение закономерностей в обучении, образовании и воспитании, существующих закономерностей общественно-исторического развития является одной из актуальных проблем педагогики.

Как было отмечено, проблемы педагогики охватывают его объект и предмет. Объектом науки педагогики выступает процесс передачи педагогического опыта, а предметом – изучение объекта в педагогическом аспекте, педагогическая модель [2, с.25]. Анализ мыслей, направленных на понятия объекта и предмета на педагогическом уровне, обеспечивает более полное научное толкование темы. «Понятие «объект» шире понятия «предмет», так как вся реальная действительность является объектом науки. А понятие «предмет» (аспект) связан с углом изучения объекта, объект связан с оригиналом, а предмет в науке – с отдельными компонентами модели оригинала [3, с.8].

Современные проблемы педагогики принято обуславливать такими факторами, как изменения, происходящие с момента ее создания до наших дней, применение новых технологий, быстрое расширение глобализации.

С момента возникновения человеческого общества старшее поколение заботилось о молодом поколении, стремилось обучить его общественно-историческому опыту, готовило к жизни и полезному труду. Развитие общественной жизни, обобщение накопленного опыта в виде специальных знаний и навыков стало причиной возникновения науки педагогики. Педагогика изучает все необходимые закономерности накопленных людьми знаний и навыков, связанных с обучением, образованием и воспитанием.

В XXI веке потребность привития людям необходимых знаний, умений, навыков и качеств стало исключительно актуальной задачей. Решение этой глобальной проблемы зависит именно от педагогики. Основной задачей педагогики является реализация эффективной технологии усвоения учащимися всех обучаемых предметов. Мы живем в быстро меняющемся мире. Чтобы адаптироваться к этим условиям, мы обязаны приобрести необходимые знания, а также быть готовы к саморазвитию.

Тенденция расслоения общества, углубление различий между людьми требуют умения общаться. Из-за роста числа экологических катастроф, фактов терроризма, возникла острая необходимость в привитии заботливого отношения к природе и культуре, более близкого знакомства со многими ценностями.

С этой точки зрения современный педагогический процесс должен готовить обучающегося (человека) к жизни в своей эпохе. Этот процесс тесно связан с мировыми реалиями постоянно обновляющегося, динамично развивающегося мира.

Из мировой практики известно, что главной ценностью существования и развития каждого члена общества является формирование творческих умений. С этой целью в педагогическом процессе все обучающиеся должны быть мотивированы к следующей активности и потребности познания:

- логическое мышление;
- критическое отношение к предметам и событиям окружающего мира;
- принятие самостоятельных решений;
- творческое воздействие на окружающие вещи и события;
- самостоятельное приобретение знаний;
- решение практических проблем;
- постановка новых задач по развитию личности.

У традиционного педагогического процесса недостаточно возможностей для личностного формирования обучающихся на основе вышеуказанных качеств. Дело в том, что в традиционном педагогическом процессе, который носит только объяснительный, иллюстративный и репродуктивный (повторяющийся) характер, преобладает преподавательский труд. Обучающиеся воспринимают информацию пассивным образом. На традиционных занятиях обучающиеся довольствуются только запоминанием информации. Выводы делает только сам преподаватель.

Одной из самых сложных проблем традиционного педагогического процесса является негибкость используемых технологий обучения. В то время, как формируется информационное общество, реализовать массу знаний, накопленных в разных областях науки, возможно только путем применения современных технологий обучения. Долгие годы в традиционном обучении довольствовались только преподавателем и книгами как источниками знания. В настоящее время гораздо больше информационных источников. По этой причине одной из основных задач современного обучения стала потребность научить учиться. То есть научить обучающихся самостоятельному приобретению знаний.

Для более правильного, научно обоснованного усвоения модернизации и обновления в деле образования следует изучить науку педагогики (ее понятия) в развитии. Здесь надо учитывать два важных аспекта:

- знание (навык) педагогического процесса, умение (мастерство) применять этот опыт на высшем уровне;
- глубоко изучить научно-теоретические мысли, идеи, науку педагогики [4, с. 65].

Исследование современных проблем педагогики нельзя искать в стороне от его компонентов.

Обучающий, которому принадлежит ведущая роль в

управлении педагогическим процессом, должен уметь ответить на следующие вопросы:

- Как можно добиться удовлетворения современных требований обучения?
- Какими принципами характеризуется подход к процессу обучения?
- Как эти принципы могут повысить эффективность процесса обучения и воспитания?

Реальное решение всех обозначенных вопросов возможно при реализации современных принципов обучения. Сюда входят:

- лично ориентированный процесс обучения;
- принцип активного познания;
- развивающий процесс обучения;
- упреждающий принцип обучения;
- принцип гибкости учебно-воспитательного процесса;
- принцип диалогового обучения.

Эти принципы, позволяющие полностью обеспечить направление учебного процесса, деятельность преподавателя и социализацию, успешно осуществляются как у нас, так и в системах образования развитых стран мира.

Педагогический процесс, как один из важных вопросов педагогики, является целой системой с очень сложным механизмом. В педагогической литературе выделяют три этапа прохождения педагогического процесса:

- подготовительный этап;
- основной этап;
- завершающий этап.

На подготовительном этапе определяются такие важные задачи, как определение цели, диагностика, прогнозирование и планирование имеющихся условий. На основном этапе свое решение находят меры, осуществляемые для достижения поставленной цели.

На заключительном этапе реализуется анализ результатов, достигнутых в педагогическом процессе. При этом определяются положительные и отрицательные стороны. Применяются педагогические технологии, направленные на устранение допущенных ошибок. Педагогическая технология - это последовательный, взаимосвязанный процесс, направленный на успешное решение педагогических задач преподавателя [5, с. 116].

По причине того, что педагогический процесс, существующий с начальных периодов человечества, является необходимым общественным законом развития, наука педагогики обеспечивает формирование таких уровней познания, как правильное знание, понимание, применение, анализ, состав и оценку, связанных с изменениями, которые происходят в этой области.

Обучение, как составная часть педагогического процесса, само по себе не существует. Обучение, являющееся неотъемлемой частью единого педагогического процесса, осуществляется, исходя из задач образования и воспитания. Обучение – это рабочий процесс, а именно – ход занятий. Образование является знанием, которое приобретается на основе объясняемой на уроке темы. А воспитание - это сознание, формирующееся на основе приобретенных знаний, оно является развитием моральных, физических, эстетических и правовых отношений [1, с. 22].

Одним из основных факторов, обуславливающих решение современных проблем, является обеспечение эффективного использования технологий обучения [7-11]. В настоящее время главным вопросом, заботящим преподавателей, является достижение активности всех участников педагогического процесса на занятиях.

Активное и интерактивное обучение является совокупностью методов организации и управления учебной и познавательной деятельности и характеризуется следующими особенностями:

- сознательное создание преподавателем ситуации познавательной проблемы;
- стимулирование у учеников позиции активного исследователя в процессе решения проблемы;
- создание условий для самостоятельного приоб-

ретения и усвоения учащимися новых и необходимых знаний.

Суть этого подхода в том, что обогащение памяти учащихся адекватной информацией (знаниями) в педагогическом процессе одновременно оптимизирует самостоятельное усвоение знаний на основе динамичного развития мышления.

С точки зрения поставленной цели технология обучения понимается как система операций, нацеленная на организацию и управление педагогическим процессом. Технология» на греческом языке означает «мастерство», «умение». Технология обучения имеет сложную структуру, в педагогической литературе выделяют ее следующие структурные элементы:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического общения;
- мотивы;
- организация процесса обучения;
- отношения студента и преподавателя;
- результаты обучения [12].

Технология обучения имеет многочисленные виды, в том числе:

- традиционные и активные технологии обучения;
- запрограммированное и проблемное обучение;
- развивающие технологии обучения;
- педагогическая игра;
- дистантные технологии обучения, и т.д. [там же].

Целью традиционной технологии обучения является передача знаний преподавателем и восприятие их учащихся. В усвоении главное место занимает память. При организации обучения используются фронтальной и коллективной формой, участники играют пассивную роль в педагогическом процессе. Преподаватель является проводником знаний. В основные структурные элементы входят:

- опрос прошлой темы;
- оценка;
- объяснение преподавателя;
- закрепление (вопросы-ответы, работа по книге, задания);
- заданий для следующего этапа. [6, с. 122].

В структуру активной технологии обучения входят следующие элементы:

- мотивация, постановка проблемы;
- исследовательский вопрос;
- выполнение исследование (версии);
- коллективное обсуждение;
- подведение итогов [там же].

Эффективность активной технологии обучения по сравнению с традиционным обучением обеспечивают психологические механизмы. Психологические механизмы служат созданию и сохранению познавательной активности в педагогическом процессе.

Используя такие активные механизмы обучения, классифицирующиеся, как создание проблемной ситуации, необходимость диалога и сотрудничества, подходы «учащийся-исследователь», «обучающий-проводник», «психологическая поддержка, уважение и доверие», можно успешно осуществить следующие цели обучения в педагогическом процессе:

- эффективная организация педагогического процесса содействует качественному решению целей обучения;
- быстрое расширение глобализации и формирование информационного общества сделали необходимым создание современных педагогических технологий;
- современные проблемы педагогического процесса находят свое решение в применении активных технологий обучения;
- умелое использование возможностей механизмов активного обучения повышает способности к самостоятельному мышлению и «изобретательности» учащихся в педагогическом процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гасанов А., Агаев А. Педагогика, Баку: 2007 (на азербайджанском языке)
2. Ибрагимов Ф., Гусейнзаде Р. Педагогика (I том). Баку: 2013 (на азербайджанском языке)
3. Рустамов Ф., Дадашева Т. Педагогика высших учебных заведений. Баку: 2007 (на азербайджанском языке)
4. Агаев А. и др. Педагогика. Баку: 2006 (на азербайджанском языке)
5. Касумова Л., Махмудова Р., Педагогика, Баку: 2003 (на азербайджанском языке)
6. Исмиханов М., Бахтиярова Р. Педагогика высших учебных заведений, Баку: 2011 (на азербайджанском языке)
7. Осадченко И.И. Общая структурная характеристика технологии обучения в подготовке будущих учителей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 57-60.

8. Холомина О.А., Курилова А.А. Развитие творческой личности учащихся в условиях развивающегося обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 31-33.
9. Коростелева Е.Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки и результативности деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 102-105.
10. Захаров И.В. Развитие технологий и реформа образования // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 21. С. 31-37.
11. Дамирова З.В.К. Роль информационных и телекоммуникационных технологий в современном учебном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 106-109.
12. Современные образовательные технологии // <http://charko.narod.ru/>

MODERN PROBLEMS PEDAGOGICAL PROCESS

© 2014

Sh. Yu. Dzhalilzade, dissertator, Azerbaijan Teachers Institute, Baku (Azerbaijan)

Annotation: The article commented on the main factors driving the use of educational technologies that enhance the quality of education in an era of rapid expansion of globalization. Explains the technological foundations of traditional and modern learning.

Keywords: educational process, interactive learning, educational technology, modern problems.

УДК 37.013.77

О ВОЗДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

© 2014

Ш.Ю. Джалилзаде, диссертант

Азербайджанский Институт Учителей, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Возможности, способствующие формированию студента как личности, а именно - взаимоотношения между педагогом и студентом, особенности студента как личности, причины этих взаимоотношений, профессионализм педагога в воспитании и обучении студента, и многие другие факторы напрямую действуют на формирование студента как личности. Традиционная воспитательная работа в вузах требует в каждый общественный период развития определенной коррекции.

Ключевые слова: личность студента, компоненты педагогического процесса, активное обучение.

Формирование личности является важной задачей обучения, в том числе и на вузовской ступени. Все великие педагоги, прежде всего, стремились в комплексе обеспечить процесс обучения и воспитания, для повышения эффективности обучения, для подготовки достойного гражданина и личности. В результате такого подхода сформировалась педагогика как наука. В современном обществе требования к формированию специалиста довольно высоки. В условиях информационной революции, когда ИКТ развиваются с высокой скоростью, требования эти также изменяются как структурно, так и функционально. Еще следует добавить, что высокие различия с точки зрения региона, страны, исторического этапа развития. Рассмотрим указанные проблемы более подробно.

В древнем Риме и в средние века каждого интересующегося образованием и учебой называли студентом [1]. Основной задачей так называемых студентов было слушание лекций, участие в семинарах и демонстрация своих знаний. Особенности студентов как личности всегда привлекали внимание научных деятелей как объект исследования.

Слово «студент» в переводе с арабского «талиб», что означает «требующие». Основная функция студента – это обучение, развитие интеллекта в период обучения. Студент, обучаясь в вузе, должен наряду со знаниями, усвоить науку о воспитании, культуру, сформировать поведение, этические качества, другие воспитательные нормы, которые выведут его наравне со знаниями в общество. Личности с высокой профессиональной квалификацией и знаниями, достойными нормами поведения

в обществе всегда ценятся и занимают достойное место.

В этом случае сознательно обеспечивается и усиление умственных мотивов, соответствующее поведение, самообучение, самооценка, самовоспитание и т.д.

В формировании студента как личности большое значение имело привлечение умственной работы и активности обучения. В процессе организации активности обучения создается ситуация для полного исследования самого процесса обучения. Во время исследований и поисков, студент сам формирует в себе веру приобретения научных знаний.

Положительное воздействие на формирование мировоззрения молодежи, на развитие их умственных и эмоциональных компонентов оказывают, по мнению исследователей, несколько факторов. Среди них выделяются следующие: условия жизни, взаимоотношения людей, роль родителей и учителей, педагогический процесс, способы получения информации, самообразование и т.д. [3, с.19].

Процесс обучения дает гарантию усвоения системы научных знаний, основанной на технологических требованиях. Студент с точки зрения педагогики характеризуется в трех измерениях: биологически, психологически, социально.

Человек является существом, несущим в себе большие потенциальные возможности в приобретении знаний и умений, которые во времени сформируют в нем положительные качества как личности.

Понятие человека как личности, как биологического существа очень велико и многогранно. Он превращается в субъект, у которого развивается сознание, превраща-

ется в личность. Согласно исследователям, студенты в высших педагогических школах по своей активности подразделяются на определенные типы:

- Комплексное соотношение методов и целей в процессе обучения в вузах. Для них обучение в вузах – это целенаправленное действие для достижения своих целей.
- Ориентированные на узкую специализацию. К категории таких студентов относятся те, которые конкретны в выборе предмета и за эту «границу» стараются не выходить. Они конкретны в выборе предметов.
- Некоторые типы студентов стараются усовершенствовать свои знания в рамках определенной программы. У таких студентов творчество мало развивается.
- Студенты, демонстрирующие свою лень, то есть те, которые приходят в вузы по настроению или родительским настояниям. Они просто носят название студента.

Формирование студента как личности является педагогическим процессом, который имеет большое значение в развитии сознания и обучения. И этот процесс характеризуется качествами и понятиями студента как личности.

Человек как личность содержит в себе все ее специфические свойства. Индивидуальность – это своеобразные психологические качества, которые присущи только одному человеку в его неповторимости, т.е. понятие индивида включает в себе социальные, психологические, психические, биологические качества, присущие только ему одному, и это обеспечивает личности целенаправленное формирование и развитие. Говоря о личности человека (студента), подразумеваются его социальные черты и качества.

Общие качества, присущие личности, можно характеризовать следующим образом: 1. изучая и оценивая личность другого, оцениваешь и свою личность; 2. активная личность меняет общество, усовершенствует его, контролирует себя.

Основной фактор в формировании человека как личности – это воздействие на него окружающей среды и социального общества. В итоге идет процесс развития. Благодаря труду человеческого общества с древнейших времен отделилось от животного мира и начало между собой общения. Это носило относительный характер.

В научно-педагогической литературе выделяются четыре компонента, характеризующие личность студента: 1. обучение, наука, специальность; активная жизненная позиция (общественно-политическая деятельность); культура (высокая духовность); коллектив (отношения в коллективе) [4, с.15].

«Каким должен быть идеальный студент?». Этот вопрос всегда заставляет задуматься преподавателя. Педагоги нынешнего времени хотят видеть в студенте умного, воспитанного, добросовестного человека. Единственным ответом на этот вопрос может быть только то, что студент должен соблюдать все юридические, педагогические, воспитательные законы вуза и ни при каких обстоятельствах не нарушать их.

Педагогика высших учебных заведений определяет условия, предназначенные для работы со студентами, это: соответствие развития личности студента уровню развития общества; формирование студента как личности соответствующей интересам общества.

В процессе педагогического взаимоотношения студента как личности основную роль играет технология обучения. Педагогические взаимоотношения создают благоприятные условия при взаимной связи между педагогом и студентом, но при этом соблюдается определенная дистанция. Эти взаимоотношения помогают студенту в формировании студента как личности.

Условно взаимоотношения между педагогом и студентом можно подразделить на 2 категории:

- педагоги, которые постоянно общаются со студентами. Такие педагоги не только наблюдают за обучением

студента, но и стараются вникнуть во все проблемы студента, формируют у них уверенность в себе.

- педагоги, строящие взаимоотношения со студентами исключительно в период обучения. Такие педагоги в период обучения удовлетворяются лишь успеваемостью студента.

А.А.Леонтьев отмечает, что педагогические взаимоотношения подобны многоэтажному устройству [2, с.23]. Педагогические взаимоотношения в основном зависят от стиля взаимоотношений. Известны три стиля взаимоотношений: авторитарный, демократический и либеральный [5, с. 4-16; 6-8]. Авторитарный стиль – административный подход. В этом случае студент рассматривается всего лишь как объект обучения. Не дается возможность проявления предприимчивости, активности, выражения своего мнения. Демократический стиль – подход, основанный на сотрудничестве. Этот подход требует взаимопонимания, гуманизма, равенства, справедливости. При принятии решения педагог советуется с активными студентами. Этот метод помогает создать спокойные, нормальные взаимоотношения, вырабатывая в студенте достоинство, создавая живую духовно-психологическую атмосферу. Такие взаимоотношения в то же время помогают педагогу поднять свой авторитет на уроке.

Либеральный стиль – это стиль, основанный на безалаберности, безразличии. Педагог ни во что не вмешивается, не показывает активности, к вопросам относится формально. Такой подход отрицательно действует на формирование студента как личности. На современном этапе отношения между педагогом и студентом должны строиться на гуманных, демократических основах [там же].

С философской точки зрения, личность – это человек, превращенный в переносчика социальной развитости. Личность формируется на основе социализации отдельно взятого индивида. Личность – это лицо общества, который выявляет его мировоззрение и духовность. Сегодня в формировании личности студента сохраняют свое значение итоги исследований о возможностях педагогического воздействия. Факторы, подтверждающие зависимость формирования личности студента от содержания воспитательного процесса в контексте некоторых вопросов, изложены во многих научных источниках [9].

Педагогика высшей школы определяет ряд особенностей по общим факторам, обеспечивающим формирование студента как личности. Сюда входят следующие:

- Наука. В вузе студент продолжает более углубленно изучать научные основы предметов, которых он проходил в средней школе.
- Национально-духовные и общечеловеческие ценности. Усвоение этих идей развивает в студенте ответственность и чувства долга.
- Организация воспитательной обучающей деятельности на высшем уровне. Обучение, которое является основным методом проявления активности студента, должно не только содержать в себе необходимые знания, но и выполнять воспитательные функции. Насколько сильное воздействие на воспитание и обучение студента окажет процесс обучения, настолько сильно проявятся в студенте трудолюбие, активность в действиях, в воспитании и, конечно же, в образовании.

Из года в год возрастают требования к специалистам, которые готовит вузовская система образования. Страны, относящиеся территориально и геополитически к Европе, тяготеют к унификации методов и приемов обучения. В частности, система образования, исходящая из принципов Болонского процесса, проходит успешную апробацию во многих странах этого региона, в том числе в Азербайджане. Идет трудная работа по сочетанию исторических, духовно-нравственных, административно-управленческих традиций управления системой образования с новыми требованиями времени, в частности, глобализационных процессов. Требуется полная

перестройка методик обучения, ценностных оснований работы в аудитории, учет комплекса требований к молодым специалистам, предъявляемых сейчас сферой труда.

Таким образом, важнейшим условием формирования личности студента являются трудовые, личностно-активные факторы. Возможности, способствующие формированию студента как личности, а именно, взаимоотношения между педагогом и студентом, особенности характеристики студента как личности, причины, характеризующие результаты этих взаимоотношений, профессионализм педагога в воспитании и обучении студента, и многие другие факторы, напрямую действующие на формирование студента как личности, должны быть задействованы полностью. Задача преподавателя в период обучения студента - использовать все возможности для полноценного обучения и воспитания студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Как возникло понятие «студент» // <http://www.napishem.com/>
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. 2-е изд.,

перераб. и доп. М.- Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа» 1996, 63 с.

3. Платова Е.Э., Сафин Ф.Ю., Фортунатов В.В. Воспитание студентов в современных условиях: проблемы и пути их решения / Под ред. проф. А.А. Оводенко. - СПб.: ГУАП, 2006. - 112 с.

4. Муртузалиева М. А. Структура правовой культуры личности студента // «Экономика и социум» №4(9) 2013 // <http://www.iupr.ru>

5. Карандашев В. Н. Основы психологии общения. Челябинск, 1990

6. Саглам Ф.А. Организация диалогического взаимодействия преподавателя психологии со студентами на занятиях в вузе // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 94-97.

7. Акопов Г.В., Варфоломеева Т.П., Чернышова Е.Л. Социальная психология образования // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 9-11.

8. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы»// Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.

9. Стили педагогического общения// <http://ped-kopilka.ru>

ON EFFECTS PEDAGOGICAL PROCESS IN SHAPING THE PERSONALITY STUDENT

© 2014

Sh. Y. Dzhalilzade, dissertator

Azerbaijan Institute of Teachers, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Opportunities, contributing to the formation of the student as a person - namely, the relationship between teacher and student, especially a student as an individual, the reasons for these relationships, professionalism in teacher education and training of students, and many other factors act directly on the formation of the student as an individual. Traditional educational work in universities requires every public during the development of certain correction.

Keywords: personality of the student, the components of the pedagogical process, active learning.

УДК 070.11: 37.017

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

© 2014

А.Д. Джамалова, докторант кафедры педагогики

Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Национально-духовные ценности в воспитании является одной из ключевых проблем современного общества. Характерными причинами сложной ситуации явились: отсутствие чётких положительных жизненных ориентиров для молодого поколения, спад культурно-досуговой деятельности с детьми и молодежью; отсутствие патриотического воспитания и некоторые другие.

Ключевые слова: глобализация, духовные ценности, личность, воспитание, мораль, народ, культура, цель, гуманизм, доверие.

Система воспитания и обучения построена в немалой степени на концепции о том, что в формировании человека как личности большую роль играют национально-духовные ценности. В этом отношении научный интерес к исследованию проблем воспитания человека никогда не иссякает. «В научно-педагогических исследованиях ученые все чаще обращают внимание на проблемы становления экзистенциальной (ценностно-смысловой) сферы человека, что закономерно выводит их на проблемы духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. При многообразии подходов к пониманию источников, механизмов и стадий развития духовности, общим для большинства исследований является тезис о том, что духовность не бывает спонтанной и достигается в процессе работы человека над собой. Если обозреть роль педагога-учителя в духовно-нравственном воспитании молодежи, то ей уделяется самое пристальное внимание» [8, с.110].

Известно, что в системе воспитания необходимо четко определить все возможности, способствующие определению национально-духовных ценностей, составляющих важное звено в воспитании и формировании личности. Настоящее назначение человека – это использование возможности воспитать в себе те качества, которые помогут ему определить свое назначение, в том

числе связанные со служением родине, своему народу, стать честным, добросовестным, верой и правдой служить своему народу [1, с.30].

Духовные качества личности – это следование нравственно – духовным ценностям, вера в себя и свои силы, возможности и способности, а самое главное - вера в то, что ты необходим своему народу как человек, у которого есть силы сделать очень важный шаг в развитии своей нравственности.

Исследования доказывают, что народ является творцом норм воспитания и национально-духовных ценностей [9-14]. Духовные ценности воплощают в себе справедливость, правдивость, веру, ум, справедливое отношение к какой-либо работе, правильное осознание законодательства, добродушие, гуманизм, доверие, культуру достоинства, национальность и т.д. «Основным содержанием нравственно-патриотического развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности. Эти ценности мы храним в культурных и семейных традициях, передаем от поколения к поколению. Опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям» [15].

Сокровищница национально-духовных ценностей является источником содержания воспитания. Еще с древних времен принципы воспитания формировались

поэтапно, и, дойдя до современного периода, впитала в себя особые элементы и качества лучших методов воспитания. В воспитании человека национально-духовные ценности подразделяются, в зависимости от возраста, на несколько этапов.

Национально-духовные ценности формируются не только в процессе трудового воспитания, в быту, в учебном процессе, но и в различных формах искусства, в том числе прикладного. К примеру, в музыкальном творчестве поэты, ашуги Азербайджана, основываясь на национально-духовных ценностях народа, на его исторические корни, воспевают в своих стихах и песнях культуру, быт, обычаи народа. И это является для них подобием школы, где сохраняется наше национальное достояние. Эта тема обусловлена нашей историей и поныне не теряет свою актуальность. Содержание и методы воспитания должны служить целям воспитания.

Созданные народом национально-духовные ценности многочисленны. Обычаи и обряды, оказывают более сильное воздействие и играют большую роль в реализации целей воспитания.

Еще с древних времен в обществе высоко ценилось воспитательное значение обрядов и обычаев, которые складывались веками. Например, Платон праздники считал обрядом, который мог держать государство в стабильном состоянии. Он говорил, что, благодаря праздникам, можно воплотить народную силу в одно единое, и правильно используя национальные традиции, можно получить положительный результат в воспитании молодого поколения: «Не должны ли мы самым необходимым образом согласиться с тем, что в каждом из нас присутствуют те же идеи и душевные качества, что и в государстве? Из какого же иного места им взяться, как не от нас? Было бы смешотворно, если бы кто-нибудь стал думать, что мужество государства, как, например, государства фракийцев или скифов — вообще обитателей высот, слагается не из мужества отдельных лиц. То же нужно сказать о любознательности, которую охотно связывают с греческим государством, о стяжательстве как о качестве, не в малой степени присущем государству финикийян и египтян» (Р. 435е) [3].

Аристотель же считал, что проведение праздников — это право народа, и никто не может ему запретить проводить подобные традиции. Он считал, что праздники воплощают в себе народное достояние, которое переходит из поколения к поколению и благодаря которому сохраняются законы поведения, этические нормы и различные правила воспитания [4, с.42]. Мастерство во всех сферах сохраняет свои обычаи и обряды. Еще с древних времен приобретенные и сохраненные ценности всегда являлись основным орудием в воспитании молодого поколения и помогали сохранять обычаи и обряды как достояние народа. Этот вопрос всегда был актуален и поныне не теряет своей актуальности.

Национально-духовные ценности в воспитании следует понимать как процесс воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности школьников с целью приобщения их к системе поликультурных духовных ценностей, на создание условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов этих ценностей, на формирование стремления и готовности действовать в своей жизни в соответствии с ними, на формирование способности к духовному саморазвитию.

Известно, что использование национально-духовных ценностей в общеобразовательных школах в воспитательных целях возможно в двух направлениях: 1. Внедрение национально-духовных ценностей на уровне преподаваемых уроков. 2. Практическое достижение технологического мастерства в произведениях национального искусства для их усовершенствования.

Первое направление является исторической практикой, а второе направление, основываясь на первом, помогает правильно изучить и сформировать методы воспитания.

Ученики знакомятся с национально-духовными ценностями, в частности, с типами национальной одежды, с методами его изготовления из различных видов тканей, с шитьем, вставкой узоров, и т.д. Основываясь на историческом опыте, вышеуказанные ценности в процессе воспитания обогащаются и совершенствуются. Переход усвоенного декларативного знания в процедурное обеспечен за счет обучения и усвоения предмета «Технологии», где изучаются образцы материального искусства; здесь сосредоточено технологическое мастерство использования материалов для художественного производства.

Национально-духовные ценности - это родной язык, религия, обряды и обычаи, литература, искусство народа. Отмечаемые в школах праздники «Азбука», «Первый звонок», «Последний звонок», «День знаний» и т.д. обогащает не только знания, но и помогает детям глубже ощутить особенности национально-духовной культуры своего народа.

«День учителя» был основан по приказу Верховного Совета СССР 29 сентября 1965 года [5]. И этот праздник мы отмечаем как профессиональный праздник в первое воскресенье октября. Благодаря этому празднику в сознании людей формируется любовь и уважение к педагогу как основоположнику знаний, оцениваем национально-духовную культуру, при этом создается широкий основа для формирования ученика как личности.

Национально-духовные ценности у каждого народа формируются и воспринимаются по-разному, и являются основным фактором и показателем морального состояния людей. В национально-духовные ценности входят, как известно, национальные история, культура и искусство, обычаи и обряды. Большое значение имеет здесь поэзия, все виды устного народного творчества.

Национальное достояние является генофондом, формирующим будущее нашего народа. Ядро национального достоинства составляют семейные ценности. Это семейное единство, воплощающее в себе родительскую любовь к ребенку, доброту, великодушие. Отсюда и берет свое начало воспитание, оценка национально-духовных качеств и их сохранение.

Наступление глобализации, интеграция новых ценностей во все жизненные сферы приводит к изменению статуса национально-духовных ценностей, поэтому необходимо более корректно относиться к сохранению и приумножению национально-духовных ценностей. Именно поэтому в Азербайджане на государственном уровне подчеркивается, что «в Азербайджане никогда не было и не будет противостояний и разногласий на религиозной или национальной почве. В последние годы в мире звучат различные мнения по мультикультурализму. Некоторые считают, что мультикультурализм потерпел крах, у него нет будущего. Мы же считаем, что у него есть настоящее и будущее. Все мы должны трудиться, прилагать усилия для укрепления тенденций мультикультурализма. Одной из целей Бакинского международного гуманитарного форума является именно усиление тенденций мультикультурализма» [2].

Основываясь на идеях концептуального характера, национально-духовные ценности школьников, их содержание, формы, принципы и методы, можно говорить об исторической важности их обновления в условиях глобализации.

Каждый школьник, получающий образование, должен сохранить физическую и духовную закалку, верить в свои силы в рамках национально-духовных ценностей. Для этого, в первую очередь, в школьнике педагог должен выработать и сформировать патриотизм, толерантность, уважение к старшим, гостеприимство, свободолюбие, современное мировоззрение и другие качества. Все это должно естественно накладываться на воспитание и этические нормы, прививаемые школьникам.

Исследователи выявили ряд принципов, связанных с формированием национально-духовных ценностей и их

усвоением молодым поколением: здесь процесс консолидации и ассимиляции должен играть ведущую роль; при формировании национально-духовных ценностей не следует забывать о единстве национального и общечеловеческого; учет воздействия географической среды и обстоятельств на формирование национально-духовных ценностей; важность передачи национально-духовных ценностей из поколения в поколение [7, с.123].

В обстановке глобализации и культурной интеграции возникают новые условия, при которых формирование национально-духовных ценностей должно быть защищено от негативных воздействий и характеризуются позитивным фактором.

В заключение можно сделать следующие выводы:

- при формировании национально-духовных ценностей у школьника знание духовных ценностей жизненно важно и незаменимо;
- в общеобразовательных школах для усвоения знаний о национально-духовных ценностях необходимы соответствующие условия и профессионализм преподавателя;
- при обучении национально-духовным ценностям в то же время идет процесс сохранения и укрепления этики;
- сохраняя национально-духовные ценности, в то же время не следует забывать важность учета всемирной глобализации, ее свойств и изменений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гаралов З. «Воспитание» том 1. Б.: Педагогика, 2003 (на азербайджанском языке). с. 30
2. И.Алиев: «Наши национальные ценности построены на основе общечеловеческих ценностей» // <http://www.anspress.com/>
3. К. А. Кузнецов. Платон: Введение в анализ «Государства» и «Законов» // <http://www.plato.spbu.ru>
- 4.Аристотель. Поэтика. Б.: Азернешр, 1974 (на азербайджанском языке)
- 5.Знаменательные даты и события // <http://sakhagov.ykt.ru/>

6.Гусейнов И. Художественно-эстетическая сущность обрядов и обычаев в Азербайджане. Б.: (на азербайджанском языке) Марш-принт, 2002 (на азербайджанском языке)

7.Гасимова Л. Из воспитательной практики школьников на основе национально-духовных ценностей. Б.: Нурлан, 2004 (на азербайджанском языке)

8. Гагарина К. Е. Роль учителя в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения [Текст] / К. Е. Гагарина // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 110-115

9. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 228-231.

10. Агапова Э.И. Значение духовных практик в истории современного российского общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 58-61.

11. Ляховец О.А. Воспитание национальных ценностей у детей младшего школьного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 440-442.

12. Козак И.В. Ценностно-смысловое ядро как основа становления воспитательной системы инновационной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 32-35.

13. Дорофеева Е.С. Региональные программы национально-культурного развития как новое проявление политической и правовой жизни // Правовая политика и правовая жизнь. 2012. № 1. С. 106-110.

14. Холомина О.А., Курилова А.А. Формирование нравственно-эстетических ценностей в процессе обучения у учеников начальных классов на основе интегрированного подхода // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 8-11.

15. Прудникова Н. Базовые национальные ценности – основное содержание нравственно-патриотического развития и воспитания // <http://prudnikova05.blogspot.com/>

NATIONAL AND SPIRITUAL VALUES - INITIAL METHOD OF EDUCATION

© 2014

*A.D. Camalova, doctoral student of pedagogy
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: The national and spiritual values in education is one of the key problems of modern society. Typical reasons for the difficult situation are: the lack of clear positive life orientation for the younger generation, the decline in cultural and leisure activities with children and youth, the lack of patriotic education and others.

Keywords: globalization, spiritual values, personality, upbringing, morality, people, culture, purpose, humanism, trust.

УДК 372.878

ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

© 2014

*Р.Р. Джердималиева, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО
Казахская Национальная Академия искусств им. Т. Жургенова, Алматы (Казахстан)*

Аннотация: В статье рассматриваются принципы педагогики музыкального образования, имеющие существенное значение в подготовке специалиста-исполнителя.

Ключевые слова: принципы, педагогика, музыкальное образование, культура.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. XX век, как известно, внёс серьезные коррективы в саму систему отношений к неисчерпаемым ресурсам творчески - преобразовательного начала в человеке, к заложенному в нем стремлению к постоянному самосовершенствованию, независимо от практикуемого им рода деятельности. С этой точки зрения, именно педагогика музыкального образования выступает той областью, в которой отражается опыт раскрепощённого сознания, проникнутого истинной заинтересованностью, глубоко мотивирован-

ным отношением личности к явлениям и фактам объективной реальности, «побуждая, направляя и регулируя деятельность для достижения профессионализма и компетентности, на базе чего складываются устойчивые предпосылки к повышению знаний, способам учебно-познавательных и предметных действий...» [5. с. 20].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Существующее на сегодняшний день одно из определений педагогики как

области научного знания, наиболее точно отражающее специфику образовательных процессов в наш новый, нарождающийся XXI век, означает знание о сущности, закономерностях, тенденциях и перспективах развития практики подготовки специалиста для наиболее естественного «вхождения» в избранную профессию. На наш взгляд, данная, достаточно емкая формулировка, где на первый план выступает образовательная, а значит и преобразовательная функция педагогики, может стать успешным ориентиром для поиска оптимальных путей перехода в качественно новую образовательную стадию, обозначенную исследователями как «креативно-педагогическая цивилизация». Базируемая на рефлексивной культуре путем усвоения и переработки информации, обеспечивающей как можно более целостное и гармоничное сосуществование с окружающим миром, она, в свою очередь, требует кардинальных изменений профессиональных установок и стереотипов, открытия иных смыслов в деятельности учителя-практика и в том числе педагога-музыканта.

Формирование целей статьи (постановка задания). Феномен «креативно-педагогической цивилизации», зародившийся еще в конце XX века и сопровождаемый последовательной коррекцией приоритетов и ценностей культуры в развитии современного общества, находит свое непосредственное выражение в системе образования, в обновлении которой участвует новая гуманитарная и гуманистическая парадигма, адекватная общей картине объективной реальности, свойственной эпохе. Благодаря ей, в частности, в социокультурном и образовательном пространстве всё более и более утверждает себя так называемый личностный подход, который означает установку (ориентацию) в реализации процесса обучения личности, как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности, настоятельно требуя признания ее уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, равно как и предполагая опору в образовании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала, создания для этого соответствующих условий. По признанию С.И. Гессена, «образование есть нечто иное, как культура индивида и что оно по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования» [4, с. 35].

Между тем, трудности роста творческой личности в области музыкального искусства и исполнительства, а также проблема взаимоотношений между педагогом и обучающимися, свидетельствуют о том, что сложившаяся практика образования не всегда создает органичное единство в своем воздействии на личность музыканта-исполнителя, где всё, в первую очередь, строится на ценностном отношении специалиста к нему. Подлинное педагогическое творчество возможно лишь там, где «техника» продуктивного диалогического общения превалирует над всем остальным для:

- установления «диагностики» личностного состояния обучающегося, его мотивации;
- снятия некоторых негативных проявлений, мешающих творческой работе над музыкальным произведением, таких, как конформизм, ригидность, комплексы и др.;
- придания занятию процессуального характера, определенной диалогичности в его развертывании с чередованием кульминаций и спадов, напряжения и расслабления во время освоения тех или иных музыкальных текстов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Обладая такими универсальными чертами художественной деятельности, как антиципация и интуиция, подго-

товленный специалист-музыкант обычно знает наперед возможности достижения его обучающимися конечного результата и даже исполнительского потенциала, но только в том случае, когда интересы подопечного становятся для него важнее его собственных профессиональных устремлений. В этом, на наш взгляд, заключается главный смысл первого концептуального принципа, актуального в обучении музыкальному искусству.

Иными словами преподаватель, предполагая будущее развитие обучаемого, «авансирует» его, несмотря на то, что у него еще пока не сложился личностный подход к музыкальным ценностям, не в достаточной мере развиты способности, не сформирован жизненный опыт, не говоря уже о наличии собственных приемов работы с музыкальным материалом. Находясь в подобной творческой интуиции, музыкант может проявить свой педагогический талант, заметив в «зародыше» наиболее существенные музыкальные задатки своего воспитанника, индивидуальные особенности его личности. Нравственность же специалиста проявляет себя в бескорыстном стремлении «жертвовать» своим временем, энергией, волей, зачастую в ущерб здоровью и исполнительскому росту.

До сих пор значимость отношений «педагог-обучающийся» не вполне раскрыта в вопросах обучения музыкальному искусству, где всегда господствовала музыка сама по себе, а затем уже тот или иной исходящий из нее контекст, когда, например, точкой отсчета становился репертуар пройденных и исполненных музыкальных произведений без какого-либо нацеленного внимания к развитию личностных параметров того, кто их представляет в исполнительской трактовке.

В определенной степени выдвигание музыкального произведения в центр педагогических усилий по привитию отдельных профессиональных навыков исполнителя являлось причиной и следствием авторитарного способа отношения, где фактически процесс обучения идет по пути механического навязывания доступных и апробированных приемов игры на музыкальном инструменте, решительно отвергая все то, что исходит из личной инициативы обучающегося, как нечто противоречащее и несоответствующее устоявшейся традиции. При этом позиция наставника остается статичной и пассивной, смирившегося с ролью артиста-практика, солиста, оркестранта и т.п. и даже испытывающего в этом положении огромный душевный комфорт, так как избранная им роль не налагает на него каких-либо существенных творческих обязательств.

Что же касается обучающегося, то его хрупкая и еще недостаточно сформировавшаяся личность подпадает под «ножницы», отсекающие первые ростки творческой индивидуальности, с определенным риском быть в дальнейшем невостребованным в своей профессии. Именно здесь, как свидетельствует существующая практика подготовки музыканта-исполнителя, кроется причина возникновения различных комплексов, препятствующих творческому развитию личности, её внутренней свободы, раскрепощённости.

А это означает, что необходима другая позиция преподавателя к нему, предполагающая диалог на правах равноправия, поддержания личности, ее собственной самооценки на пути высвобождения своего творческого «Я». В частности, Ш.А. Амонашвили отмечает: «Педагогика сотрудничества не есть абсолют для педагогической науки и практики. Она, я думаю, есть одно из возможных направлений, которые могут быть применены с целью гуманизации и демократизации педагогического процесса, укрепления в нём духа взаимопонимания и доброты» [1, с.47].

Динамика роста музыканта - будущего исполнителя достаточно чётко прослеживается в процессе освоения им учебного репертуара, где начальный этап движения связан с персонализацией художественных образов из-учаемого произведения, их мысленным охватом и по-

следующим воссозданием, где качество информации позволяет непосредственно наблюдать рост обучающегося от произведения к произведению, от смутного расплывчатого «видения» интерпретируемых содержательных смыслов до доведения их до определенного художественного контекста в доступной исполнительской манере.

Итак, второй принцип продуктивного музыкального обучения формулируется следующим образом: в развитии личности будущего исполнителя может участвовать только развивающаяся личность самого педагога, который развиваясь сам, создаёт условия и для роста своих подопечных, прежде всего, посредством постоянной смены способов личностного общения. Не сворачивая на путь «наименьшего сопротивления», вдумчивый и открытый всему новому преподаватель делает свою главную ставку на развитие эмоционально-художественной культуры своего воспитанника, а не на хаотические моменты в освоении музыкального инструмента.

Тем самым, занятие по специальности превращается в, своего рода, сеанс музыкальной терапии, столь необходимый творческой молодежи, деформированной излишним практицизмом, засильем низкопробной музыки, травмирующей слух и засоряющей их мировосприятие. В редкой способности «вживаться» в образ мыслей своего обучающегося, постепенно прививая ему чувство прекрасного и внушая ему потребность ощущать гармонию в самом себе и своих взаимоотношений с окружающей действительностью по принципу: «Я и мир», что, как известно, является извечной темой любого вида искусства - во всем этом и во многом другом прослеживаются признаки творческой натуры педагога - неотъемлемого качества истинного музыканта-наставника, отличающего его от других педагогических профессий.

И, наконец, третий принцип, который логически проистекает из первых двух вышеизложенных, ещё раз указывает на то, что содержанием профессионального музыкального образования является не только освоение информационно-познавательных и технико-экспрессивных сторон изучаемого музыкального материала, но формируемое на этой основе воспитание личностного способа отношения как к музыке, так и к миру, другим людям, к самому себе. Речь идет о художественно-эстетическом, ценностном отношении к многообразию окружающих его реалий - всего того, что изначально заложено в человеке и должно быть развито с помощью гуманистического подхода к обучению музыкальному искусству, где, в частности, следует всячески отходить от узко-консервативного взгляда на музыку, как всего лишь «предмет знаний», учебную дисциплину.

Естественно, личностный способ отношения обучающегося к тому или иному музыкальному произведению, и, как подтверждение его, поиск им собственной исполнительской концепции интерпретируемых сочинений, не может быть передан в отличие от накопленного личностного опыта. Он сам должен пройти через открытую преподавателем дверь, и если ему это удастся, у него рождается новое профессиональное качество, отличающее индивидуально - творческие особенности музыканта-исполнителя, которому надлежит владеть искусством передачи собственной трактовки произведений, как важной оценочно-критерияльной предпосылкой осуществления им личностно-значимых ценностей - мотивов, действий, позиций.

А это обстоятельство, по утверждению Г.С. Батищева, в педагогическом творчестве является значимой предпосылкой профессионального мастерства личности, поскольку «высшее искусство преподавателя как раз и состоит в том, чтобы сделать для воспитанников притягательными высшие ценностные смыслы так, чтобы каждый смог самостоятельно открыть их как свои собственные, бескомпромиссно дорожить ими и приучить себя оставаться верным им при любых невзгодах, трудностях и испытаниях» [2, с.38].

Не менее важным положением в изучении исполнительства в музыкальном образовании, на наш взгляд, следует отнести умение быстро схватывать замечания педагога-музыканта и адаптировать свои возможности к воображаемому эталону музыкального исполнения - это лишь начало на пути к формированию личностного отношения к музыкально-звуковой реальности, где устойчивая потребность в постоянном диалоге с окружающей его действительностью становится нормой жизненной и творческой активности индивида.

В целом, профессиограмму специалиста-музыканта широкого профиля можно представить в виде трехслойной пирамиды, где основу составляет музыкально-творческие способности и специальные умения (в первую очередь исполнительское мастерство), в середине располагаются психолого-педагогические знания, умения и навыки, а верхняя часть складывается из его общечеловеческих качеств - личностных свойств, благодаря чему свое, индивидуальное, всегда питается знанием, культурой, изучением жизни.

При этом поиски собственных трактовок исполняемых, например, инструментальных произведений требуют от музыканта постоянной напряженной внутренней работы, которая позволяет ему подняться над технологией исполнительства и практически охватывает всю его творческую деятельность в обретении необходимого баланса между «объективной точностью и исполнительской вольностью», где движения рук неразрывно связаны со звучанием интонаций в передаче тончайших оттенков «стенографии чувств» и «языка эмоций».

И только чуткое ухо способно различить в эмоционально-ценностном отношении исполнителя к воплощаемому музыкальному образу, объективную (композиторскую) основу и ее субъективные (исполнительские) преломления, прежде всего, через интонацию и движение, представляющих собой два изначально данных специалисту способа общения и связующие искусства с окружающей реальностью.

Вопрос о личности музыканта-исполнителя, оказывается, не так очевиден, как, возможно, это представляется на первый взгляд. Можно быть яркой индивидуальностью, и таких индивидуальностей достаточно много в творческой среде музыкантов, но при этом не быть личностью в прямом смысле этого слова, что, бесспорно, означает нечто большее, дающее право утверждать, что индивидуальности рождаются, а личностями становятся. Казалось бы, в применении к музыкальному творчеству все выглядит достаточно убедительно, если в очередной раз сослаться на то, что личность художника во все времена определяла самое важное в его искусстве.

Однако, кому-то может показаться странным, но в среде музыкального исполнительства иногда дает о себе знать тенденция не «выпячивать» свою личность в качестве интерпретатора, «спрятать» ее и раствориться в исполняемом тексте композитора, продиктованном авторской волей. Главное для данного типа исполнителей - это пребывать «внутри музыки», как они сами образно выражаются. Для них несущественно важно, выступают ли они в качестве солиста, ансамблиста, оркестранта и выступают ли вообще в их сознательных, а может быть, бессознательных попытках дойти до самого себя в «чистом» творчестве, без оглядки на публику и сценическое признание.

Что же касается самих зрителей в концертном зале, то им, естественно, нет дела до всех профессиональных точностей: они всегда ждут долгожданных встреч с личностями на сцене и приходят не для того, чтобы в сотый раз услышать тот или иной музыкальный шедевр, а посмотреть на дирижера, услышать певца или полюбоваться балериной.

И все же современный артист значительно отличается от своих предшественников, прежде всего, своими развитыми рефлексивными способностями, проявляемыми в дивергентном мышлении, то есть мышлении в

разных направлений одновременно, исходя из открытости предполагаемого результата в поисках не одного единственного, а нескольких альтернативных решений одной исполнительской или исследовательской проблемы. А отсюда - возможное осуществление нескольких верных и убедительных в своей красоте и логике исполнительских версий одного и того же музыкального замысла - в обучении музыке данное явление не вызывает какого-либо противоречия.

Сложная и часто запутанная, непредсказуемая и в высшей степени насыщенная психологическая жизнь человека, избравшего профессию музыканта, вынуждает его постоянно задумываться над такими ключевыми для каждого исполнителя вопросами, как: «свой образ в практикуемой деятельности», «свой представления о самом себе», «знания о своих знаниях». А это, в свою очередь, способствует тому, что постепенно преодолеваются прежние отношения между личностью и музыкальным произведением, не выходящие за пределы аналитического отношения к музыке в сторону устойчивой ценностной ее оценки, выводя свое сознание в неисчерпаемое в своих глубинных смыслах поле человеческой культуры. Отношение к музыкальному тексту, в свою очередь, вырабатывает обоюдное умение не только слышать, но и быть услышанным в той полифонии вопросов и ответов, которая создает культурно-исторический процесс и все сопутствующее ему явления.

Помимо личностной рефлексии, участвующей в осмыслении принципиальных моментов профессиональной деятельности музыканта-исполнителя, ученые-психологи (А.М. Гальберштам, А.В. Торопова и др.) упоминают также сценическую рефлексии, связанную с осознанием своей сценической стратегии в момент концертного выступления, а также операциональную рефлексии, означающую понимание всех аспектов технологии музыкально-исполнительской деятельности.

В частности, А.М. Гальберштам, опираясь на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, профессиональную рефлексии артиста-музыканта, подразделяет на следующие уровни:

- профессионально-личностную, включающую мотивацию, самооценку, отношение к профессионально-значимым личностям (музыканта, педагога и др.);
- сценическую, основанную на сценической стратегии и балансе между эмоционально-отождествленной и рефлексивно-отстраненной позицией сознания в процессе сценического выступления;
- операциональную, выступающую как многогранное и ёмкое осознание всех аспектов технологии музыкально-исполнительской деятельности, обеспечивающее баланс между слуховыми и моторными компонентами исполнения [3, с.51].

Названные разновидности рефлексии вступают в активное взаимодействие в той или иной творческой ситуации, успешно противоборствуя, например, влиянию сценического стресса на эмоциональное состояние исполнителя.

И, наоборот, совокупность переживаний, сопровождающих и, одновременно мотивирующих деятельность, подталкивает музыкантов на ее непрерывное возобновление и погружение в особую эйфорическую мотивацию, когда они ощущают в себе необычайный творческий подъем, избыток сил, удовлетворение от самого процесса занятий музыкой, полностью поглощенные излюбленным родом деятельности. И в этом, и в другом скорее речь идет о нередко переживаемых пиковых состояниях, указывающих на те или иные изменения в индивидуальных психических состояниях личности. В связи с этим отметим, что эйфорическая мотивация, безусловно, может выступать в качестве одного из мощных стимулирующих личностное развитие факторов. В таком необычном пересечении психологии и педагогики нам видится один из оптимальных способов стимулирования творческого роста будущих исполните-

лей-музыкантов, «подтягивание» и аккумулярование их творческой энергии в нужном направлении.

Ищущий педагог, обучая музыку, стремится к максимальному расширению своего преподавательского горизонта, готовый переступить за рамки устоявшихся стереотипов. В этом смысле аксиология, которая в буквальном переводе означает «наука о ценностях» применительно к музыке может быть обозначена как теория ориентации личности в мире музыкальных ценностей, где педагог и обучающийся, вступая в живое взаимодействие с изучаемой музыкой, создает новое музыкально-образовательное пространство в совместной творческой деятельности.

Аксиологический взгляд на музыку и обучение позволяет не только в полной мере осознавать широкую историческую перспективу в обширной панораме стилей и жанров, где, как нигде действует закон «взаимобратимость прошлого и будущего», но и понять причинные связи во всех явлениях жизни и искусства, прогнозируя спираль личностного развития будущего специалиста-профессионала. А этот подход, где в тесном единстве предстают история и современность, теория и практика, традиции и новации, в свою очередь, позволяет выделить отдельное направление в педагогической науке - педагогику духовного потенциала личности, которая дает жизнь другим концепциям, способствуя восприятию духовного содержания бытия в мире музыкальных звуков, где по-своему, на свой манер преломляется получившая известность еще с XVII века триада общечеловеческих ценностей – «истина-добро-красота».

Обучение музыке, подкрепленное и вдохновленное теорией и практикой педагогики музыкального образования, должно стать реально творческим. Но, при этом, не стоит забывать главное: какой бы развитой и насыщенной ни была педагогическая теория, она обречена остаться чистой абстракцией без ее практического применения, которая и ведет к высокому и подлинному восторгающему всех нас искусству. Ясно одно, что в любых педагогических начинаниях, где остается предпочтение добрым традициям и найдется место смелому эксперименту, личностный фактор в обучении музыке, что мы не раз подчеркивали, будет всегда доминировать над всеми остальными.

При этом уровень профессионализма в музыкальном исполнительстве во многом зависит от индивидуальных сторон общей и музыкальной одаренности индивида - эмоциональности, волевых, интеллектуальных свойств творческого потенциала, мотивации и т.д., получая новый стимул развития в переходе на иной качественный уровень. Не случайно в обобщенной характеристике исполнительского таланта Н.А. Римский-Корсаков выделял: «...высшую техническую способность к игре или пению, одушевляемой стремлением к выразительности, большей или меньшей степени творчества в исполнении, субъективной экспрессии, исходящей из собственной внутренней потребности...» [6, с.97].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В процессе работы над музыкальным произведением нужно исходить из центрального аспекта исполнительской деятельности - целостного художественного образа и необходимости адекватного его воплощения, проходя в сознании специалиста различные стадии роста, пересекаясь и корректируя в процессе исполнительской материализации с особенностями техники, методики, обуславливаясь всеми индивидуальными профессиональными качествами музыканта, уровнем его развития и одаренности. Весьма трудноразрешимой проблемой выступает создание некоего методологически обоснованного алгоритма учебной деятельности, который позволил бы, с одной стороны, избирательно варьировать методы работы с обучающимися, а с другой, контролировать их художественное развитие и деятельность преподавателя в данном направлении. Столь же непросты и процессы осознания и

дальнейшего применения какого-либо педагогического приема для обеспечения творческой задачи в музыкальном исполнительстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманитарная основа педагогического процесса. М., 1990.
2. Батищев Г.С. Не деянием одним жив человек / Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1995.
3. Гальберштам А.М. Проблемы сценической рефлексии

музыканта-исполнителя // Проблемы и перспективы профессиональной подготовки педагога-музыканта: психологический и аксиологический аспекты. М.: МПГУ, 2002.

4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

5. Петрова М.А. Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности в процессе подготовки учителей начальных классов: Дис.канд. психологич. наук. - Иркутск, 1998.

6. Савшинский С.И. Пианист и его работа. Л., 1961.

PRINCIPLES OF PEDAGOGY MUSICAL EDUCATION IN TRAINING EXECUTIVE

© 2014

R.R. Dzherdimalieva, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the IASP
Kazakh National Academy of Arts. T.Zhurgenov, Almaty (Kazakhstan)

Annotation: This article discusses the principles of pedagogy of music education, which are essential in the preparation of the expert performer.

Keywords: principles, pedagogy, music education, culture.

378.046.4

КОНЦЕПЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

© 2014

И.А. Доница, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального педагогического образования и социального управления»

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: В статье представлена концепция становления и развития маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций, обосновываются методологические подходы к проектированию концепции, принципы и технологии ее реализации, система оценки ожидаемых результатов. *Ключевые слова:* маркетинговая компетентность, становление и развитие маркетинговой компетентности, руководитель общеобразовательной организации, концепция, непрерывное образование, сопровождение.

Актуальность постановки вопроса о проектировании концепции становления и развития маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций обусловлена рядом факторов. Среди ведущих факторов можно назвать следующие: изменение требований к системе общего образования, как со стороны государства, так и со стороны общественности, учащихся и их родителей; изменение требований рынка труда к уровню профессионализма современного руководителя общеобразовательной организации в условиях рыночной экономики; переход российской системы профессионального образования на двухуровневую систему образования и становление компетентного подхода в качестве ведущего подхода к оценке результатов образования. Также немаловажными факторами являются: получение большинством общеобразовательных организаций статуса автономных, усиление самостоятельности их деятельности и возникновение конкурентной среды, как новой среды для функционирования и развития организаций. Разработка данной концепции актуализирована также возрастающей значимостью образовательного маркетинга в деятельности общеобразовательных организаций и маркетинг-менеджмента как концепции управления.

Конкурентную позицию общеобразовательной организации во многом определяет ее ресурсное обеспечение, в том числе уровень ее кадровых ресурсов. В этой ситуации особую значимость приобретает профессионализм руководителя общеобразовательной организации, который определяет успешность деятельности всей общеобразовательной организации.

По данным исследования, проведенного сотрудниками Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого и Новгородского филиала Санкт-Петербургского Университета сервиса и экономики среди руководителей общеобразовательных организаций и председателей комитетов образования Новгородской области, только 19% руководителей комитетов образования удовлетворены маркетинговой деятельностью общеобразовательных организаций, при этом 87% респон-

дентов отмечают, что проблема эффективной маркетинговой деятельности велика и подчеркивают отсутствие готовности большинства руководителей к данному виду деятельности (как мотивационной, так и знаниевой, и операциональной). По мнению председателей комитетов образования, директорам школ и гимназий для организации эффективной маркетинговой деятельности не хватает знаний–60%; умения осуществлять этот вид деятельности–90%; опыта–70%; желания–40%; предпринимательских качеств–80%; методической помощи и консультаций–90%.

Руководители общеобразовательных организаций также подчеркивают большую актуальность данной проблематики, обозначая основные противоречия, разрешение которых как раз и позволит оказать помощь образовательным организациям в становлении эффективной маркетинговой деятельности. При этом 95% отмечают, что вопросы образовательного маркетинга очень актуальны и 60% отмечают, что хотели бы добиться большего в организации маркетинговой деятельности возглавляемых организаций при оказании соответствующей поддержки в виде трансляции опыта и необходимых маркетинговых знаний и умений.

Изучение основных научных характеристик феномена «маркетинговая компетентность», анализ современных педагогических подходов к решению проблемы становления профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций (и маркетинговой компетентности как ее структурного компонента) в нашей стране и за рубежом - позволяет выявить следующие группы противоречий, разрешению которых в конкретной территориальной образовательной системе должна способствовать реализация данной концепции.

Противоречия *социокультурного* плана: между растущими возможностями, порождаемыми рыночной экономикой и автономией общеобразовательных организаций и неготовностью руководителей и членов педагогических коллективов к работе в новых социально-экономических условиях.

К противоречиям *научного* характера можно отнести

противоречия между достаточно полно разработанной теорией маркетинга и маркетинг-менеджмента и недостаточностью теоретических знаний об образовательном маркетинге как новом подходе к взаимодействию с потребителями образовательных услуг.

Педагогические аспекты выражаются противоречии между стратегией повышения качества образования и недостаточной разработанностью педагогических методов и технологий, адекватных решению этих задач в аспектах обеспечения качества образования, связанного с оценкой удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

Противоречия *организационно-управленческого* характера связаны с недостаточным использованием механизмов внутреннего маркетинга в управлении современной общеобразовательной организацией в условиях динамично развивающейся гуманитарной парадигмой управления.

Мы считаем, что процесс становления и развития маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций необходимо рассматривать как педагогическую проблему, поскольку именно обладание маркетинговой компетентностью позволит эффективно реализовать маркетинговый подход к управлению общеобразовательной организацией и, как следствие, новое качество образования.

Маркетинговая компетентность выступает системообразующим элементом в системе становления профессиональной компетентности руководителей рыночно-ориентированных общеобразовательных организаций.

Для концептуального обоснования системы становления маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательной организации важно рассматривать труд руководителя как профессионально-компетентный, предполагая, что на достаточно высоком уровне реализуются три его компонента: реализация маркетинговой деятельности, маркетинг – менеджмент и создание условий для эффективной маркетинговой деятельности возглавляемого педагогического коллектива.

В качестве нормативно – правового обоснования концепции выступают следующие документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; Федеральный закон «Об автономных учреждениях» от 3 ноября 2006 г. № 174-ФЗ; Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы от 7 февраля 2011 г. № 163-р; Национальный проект «Образование»; Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года; проект Программы модернизации педагогического образования 2014 – 2017; проект Профессионального стандарта руководителя образовательной организации, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) и другие документы, отражающие перспективные направления развития образования.

К основным понятиям концепции мы относим следующие: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность руководителя общеобразовательной организации, маркетинговая компетентность руководителя общеобразовательной организации, становление и развитие маркетинговой компетентности руководителя общеобразовательной организации.

Компетенция – потенциальная активность субъекта деятельности; готовность и способность к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за успешность её результатов. «Компетенция реализуется в деятельности субъекта, проявляясь в виде компетентности и определяя ее успех. Компетенции приобретаются и развиваются в течение всей жизни посредством действия и взаимодействия в формальном и неформальном образовательных контекстах» [1].

Под *профессиональной компетентностью* руково-

дителя образовательной организации нами понимается «системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, заключающееся в единстве профессиональных (управленческих, педагогических, психологических) знаний, умений, опыта, свойств и качеств руководителя, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности руководителя общеобразовательной организации, и предполагающее самоуправляемое развитие собственного профессионализма.

Маркетинговая компетентность руководителя общеобразовательной организации рассматривается нами как владение определенными профессиональными знаниями, умениями, навыками; как личностное свойство, как способность и возможность обеспечения успешной деятельности возглавляемой общеобразовательной организацией в конкурентной среде, за счет принятия принципов маркетинга в качестве основных принципов деятельности. Наличие маркетинговой компетентности позволяет эффективно выполнять: деятельность по разработке и реализации стратегии развития образовательной организации (как рыночно-ориентированной организации) в условиях рыночной экономики и решать маркетинговые задачи по взаимодействию с ключевыми партнерами: учащимися, их родителями, общественностью и государством. Маркетинговая компетентность проявляется в успешной маркетинговой деятельности рыночно-ориентированной общеобразовательной организации и является обязательной составляющей профессиональной компетентности каждого руководителя общеобразовательной организации, обеспечивая его эффективную профессиональную деятельность в условиях рыночной экономики.

Мы выделяем в структуре *маркетинговой компетентности*: *организационно-управленческий компонент* (управление маркетинговой деятельностью, взаимодействие с социумом, взаимодействие во внутренней среде); *предприимчиво-исследовательский компонент* (инновационное взаимодействие с рынком); *информационно-аналитический компонент* (анализ рынка, сбор и обработка информации по рынку, образовательным продуктам, анализ эффективности собственных образовательных программ и маркетинговых действий).

По нашему мнению, методологической основой концепции становления и развития маркетинговой компетентности руководителя общеобразовательной организации, проектирования условий этого процесса является сочетание нескольких подходов: системного, аксиологического, персонифицированного и компетентностного.

Системный подход предполагает рассмотрение маркетинговой компетентности руководителя общеобразовательной организации как сложной динамической системы и позволит нам выявить компонентный состав маркетинговой компетентности руководителя общеобразовательной организации, совокупность связей и отношений между компонентами.

Аксиологический подход позволяет рассмотреть процесс становления и развития маркетинговой компетентности с точки зрения ведущих ценностных ориентаций руководителя и, в первую очередь, в признании потребностей потребителя образовательных услуг в качестве источника развития общеобразовательной организации.

Персонифицированный подход предполагает ориентацию на конкретную личность и обуславливает ориентацию самой личности на то или иное содержание образования, самостоятельный выбор спектра дисциплин или дополнительных профессиональных образовательных программ и построение своей профессиональной траектории на основе собственных потребностей и интересов [2]. В рамках персонифицированного подхода формирование маркетинговой компетентности рассматривается нами как становление смыслообразующих профессиональных мотивов, ценностей, профессионально важных качеств, профессионального мышления, опыта реализа-

ции компетенции, проявления эмоционально-волевой регуляции проявления компетентности в зависимости от ситуаций профессионального и личностного взаимодействия. Персонифицированный подход позволит выстроить индивидуальную траекторию сопровождения становления и развития в парадигме самоменеджмента.

Проектирование концепции становления и развития маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций на основе *андрагогического подхода* базируется на возрастных, индивидуальных, психологических особенностях взрослого человека, на его эмоциональном состоянии, мотивации к учению, жизненном опыте, социальной позиции, ценностных ориентациях. Это также способствует восприятию процессов становления и развития как субъект-субъектного взаимодействия, совместному планированию траектории становления и развития, определению его содержания и форм в целях успешного профессионального развития каждого участника образовательного процесса.

Компетентностный подход подразумевает в становлении и развитии профессионализма руководителя общеобразовательной организации новое качество (маркетинговую компетентность), обеспечивающее его готовность и способность к успешному управлению общеобразовательной организацией в условиях рыночной экономики.

Исходя из вышеизложенного, нами построена общая концепция становления маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций, базирующаяся на следующих исходных положениях:

- становление маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций рассматривается в контексте его непрерывного самоуправляемого образования в области маркетинга на протяжении всего профессионального пути и согласовывается с общим контекстом формирования профессиональной компетентности руководителя;

- становление и развитие маркетинговой компетентности руководителя осуществляется в интегративном взаимодействии формального, неформального и информального образования;

- наличие циклов профессионального становления (самоопределение@самоорганизация@самоактуализация@самореализация) предусматривает их регулярное повторение на каждом из уровней становления маркетинговой компетентности руководителя общеобразовательной организации.

Технология реализации концепции становления и развития маркетинговой компетентности строится на основе взаимосвязанных элементов: целевого, образовательного, организационно-консалтингового, информационно – аналитического, результативного.

Целевой элемент раскрывает систему взаимосвязанных, согласованных *целей* субъектов образовательного процесса по формированию маркетинговой компетентности (руководителей, учащихся, родителей, общественности, государства, членов педагогического коллектива) на основе принципа взаимодействия как одного из важнейших принципов современного маркетинга. Реализация целей обеспечивает обогащение опыта осмысленной практической маркетинговой деятельности, направленной на повышение уровня конкурентоспособности общеобразовательной организации в условиях рыночной экономики, формирования устойчивых конкурентных преимуществ за счет повышения качества образовательного процесса, рыночно-ориентированной организационной культуры общеобразовательных организаций и уровня человеческого потенциала каждого из членов педагогического коллектива.

Образовательный элемент включает реализацию двух линий: формирования ценностных ориентаций, связанных с признанием приоритета потребителей образовательных услуг и маркетинговых знаний, умений и навыков [3-6]; и формирования способности и готов-

ности к самоуправляемому непрерывному образованию в области маркетинга и маркетинг – менеджмента.

Организационно-консалтинговый элемент строится исходя из надпредметной специфики образовательного маркетинга, интегративного характера маркетингового образования, с учетом особенностей организации образовательного процесса в территориальной образовательной системе.

Организация образовательного процесса по формированию маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций включает в себя следующие этапы: 1) *пропедевтический этап* (этап профессиональной подготовки в рамках бакалавриата); 2) *этап профессиональной подготовки* (этап профессиональной подготовки в рамках магистратуры направления «Образовательный менеджмент»); 3) *дополнительное профессиональное образование* (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, тренинги и семинары по вопросам образовательного маркетинга).

Непрерывность становления и развития маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций обеспечивается механизмами комплексного сопровождения, предусматривающего управленческое консультирование; оказание помощи и поддержки деятельности руководителей по внедрению маркетингового подхода в управление общеобразовательными организациями, формирования соответствующей организационной культуры возглавляемых организаций, обеспечению готовности членов педагогических коллективов к эффективной маркетинговой деятельности; включение руководителей и коллективов школ в исследовательскую деятельность по реализации образовательного маркетинга в общеобразовательных организациях в качестве экспериментальных площадок.

Информационно – аналитический элемент связан с созданием в территориальной образовательной системе единого информационно – профессионального пространства, предполагающего: информирование руководителей и членов педагогических коллективов в вопросах маркетинга и маркетинг – менеджмента; обмен опытом успешной маркетинговой деятельности между образовательными организациями территориальной образовательной системы; формирование единой аналитической системы проведения маркетинговых исследований и предоставления их результатов руководителям общеобразовательной организации для разработки стратегии развития общеобразовательных организаций или корректировки имеющейся стратегии.

Система оценки результатов определяет обязательное включение мониторинговых процедур в процесс становления и развития маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций. Она позволит получать информацию о динамике компонентов маркетинговой компетентности у руководителей, выявлять затруднения в самоуправлении становлением маркетинговой компетентности, определять факторы, оказывающие влияние на состояние достижений руководителей, проявляющихся в успешной маркетинговой деятельности. Результативный элемент обеспечивает решение следующих задач: определение критериев и показателей, детерминирующих тот или иной уровень маркетинговой компетентности; выбор, разработка адекватного инструментария и методических процедур; эмпирическое изучение достигаемых уровней маркетинговой компетентности; анализ динамики становления и развития маркетинговой компетентности в процессе непрерывного образования руководителей.

Динамика становления и развития отдельных компонентов маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций может быть определена с помощью специальной системы показателей, выявляемых посредством формализованных (тестирование, анкетирование) и неформализованных (самооценка, экспертная оценка, наблюдение, беседа, анализ продук-

тов деятельности) методик, взаимодополняющих друг друга.

Исследование результативности становления и развития маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций предусматривает использование следующих критериев:

- *личностного* (связанного с изменением ценностных ориентаций и профессионально-значимых качеств руководителя);

- *социального* (связанного с изменением характера взаимодействия руководителя и возглавляемой общеобразовательной организации с потребителями образовательных услуг, общественностью и профессиональным сообществом);

- *организационного* (связанного с развитием маркетинговой компетентности возглавляемой общеобразовательной организации, обуславливающей успешность деятельности общеобразовательной организации в условиях рыночной экономики).

Успешности реализации процесса становления и развития маркетинговой компетентности руководителей общеобразовательных организаций способствует целенаправленная система *организационно - педагогических условий*. Ведущими из них являются: формирование маркетингово-ориентированного профессионального сообщества руководителей общеобразовательных организаций и внедрение в территориальной образовательной системе единой маркетинговой политики, в которой генерируется весь маркетинговый потенциал территориальной образовательной системы (как потенциал об-

разовательных организаций, так и потенциал системы управления территориальной образовательной системой).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Определение и отбор компетенций (DeSeCo): теоретические основания. Стратегический доклад [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://old.ipdd.ru/bibl/pedagog_razvitiye/pl0_o001.doc - дата обращения: 10.03.2014.
2. Персонализированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях : колл. монография / под ред. Н.К. Зотовой. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. - 342 с.
3. Дони́на И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организацией как фактор ее успешности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.
4. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 23-24.
5. Фирсова И.А. Влияние маркетинговых услуг на устойчивое развитие организации // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 1 (27). С. 101-104.
6. Лукинова С.А. Заключение трудового договора с руководителем образовательной организации: сравнительно-правовой анализ // Правовая политика и правовая жизнь. 2013. № 4. С. 122-125.

CONCEPTION OF MARKETING COMPETENCE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PRINCIPALS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

© 2014

I. A. Donina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Professional pedagogical education and social management»
Novgorod State University by the name of Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod (Russia)

Annotation: In the article we present the conception of marketing competence establishment and development of principals of educational organizations, explain methodological approaches to conception design, its foundations and implementation technologies, appraisal system of expected results.

Keywords: marketing competence, marketing competence establishment and development, principal of educational organization, conception, continuous education, support.

УДК 378.14.015.62

АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ КАК КРИТЕРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

© 2014

Т.А. Еременко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик» профессионально-педагогического института
Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Аннотация: В работе рассматриваются проблемы адаптации выпускников профессионально – педагогического института и их дальнейшей профессиональной мобильности к условиям современного рынка труда. Статья содержит аналитические материалы маркетингового исследования.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная мобильность выпускников, конкурентоспособность выпускников, востребованность рынка труда, трудоустройство, конкуренция.

Педагогическим вузам, осуществляющим подготовку молодежи в условиях социально-экономических реформ, необходимо учитывать происходящую в обществе смену ценностных установок, убеждений, отношений, что, в первую очередь, должно находить выражение в специальных образовательных программах по формированию адаптации выпускников педагогических вузов и их дальнейшей профессиональной мобильности к условиям современного рынка труда, которые включали бы в себя развитие социальных навыков взаимодействия, коммуникативных способностей, навыков самопрезентации, а также непосредственно связанных с ними способностей к самопознанию, к адекватному представлению о себе, поскольку, чтобы «предъявлять» себя другим, необходимо достаточно точно знать, что

именно ты предъявляешь.

Проблема адаптации молодежи к профессиональной деятельности всегда привлекала внимание ученых. На необходимость приспособления выпускников высших учебных заведений к условиям жизни в России еще указывали выдающиеся ученые прошлого М.В. Ломоносов, Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский и др. Педагогические аспекты адаптации учителей к профессиональной деятельности рассмотрены в работах В.Т. Ащепкова, Г.А. Балла, В.И. Брудного, Л.Г. Земцовой, Л.Г. Егоровой, М.А. Кузнецова, П.С. Кузнецова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Г. Мороза, В.А. Сластенина и др. Вопросы профессионального самоопределения подробно освещены в трудах Е.А. Климова, А.Д. Копытова, А.К. Марковой, Н.С. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой,

и др. Вопросы психологии личности рассматривались Л.Ф. Алексеевой, А.Г. Асмоловым, С.А. Беличевой, Ф.Б. Березиным и др. Модель профессионального облика специалиста представлена в работах Э.Ф. Зеера, С.Я. Батышева, В.С. Леднева, А.М. Новикова, Г.М. Романцева, Е.В. Ткаченко и др.

В большинстве исследований этот термин трактуется как приспособление человека к новым для него условиям деятельности, в отдельных - как специфический этап общепрофессионального личностного развития. Глобальная конкуренция требует постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности [4].

Особенностью профессии, приобретаемой студентами Профессионально – педагогического института, является то, что она носит бипрофессиональный характер. С одной стороны, она относится к педагогической профессии («Педагог профессионального обучения»), с другой – в ней присутствует отраслевая составляющая (дизайн, информатика и вычислительная техника, производство продовольственных продуктов и др.). Это означает, что профессиональная мобильность выпускников профессионально – педагогического вуза в определенной степени расширяется, т.е. выпускник может работать как преподавателем общетехнических и специальных дисциплин, мастером производственного обучения, так и техником – технологом в отрасли. Некоторую часть респондентов интересовала только отраслевая составляющая. Выявление профессиональных намерений выпускников и оценка имеющихся перспектив их трудоустройства показали, что 13% намерены строить свою карьеру на педагогическом поприще, 23,9% ориентированы на карьерный рост в отраслевой сфере. [2].

В целях помощи в трудоустройстве и социальной адаптации после окончания вуза мы провели опрос работодателей, большинство из них (77,1 %) считает, что уровень подготовки выпускников является достаточным лишь для первых шагов самостоятельной профессиональной деятельности, а в дальнейшем он требует повышения квалификации [3]. И не всегда выпускники способны на дальнейшее развитие и повышение квалификации. Повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда способствует создание системы непрерывного образования, что в свою очередь способствует накоплению в обществе интеллектуального капитала.

Современная парадигма образования ориентирована на компетентность, эрудицию, индивидуальное творчество, а также самостоятельный поиск знаний и потребность их совершенствования, а главное – высокую культуру личности. На наш взгляд перед выпускниками профессионально – педагогического института стоит задача осознания необходимости непрерывного образования и самообразования; обретения способности к профессиональной адаптации; овладения высоким уровнем образования.

Проникновение рыночных отношений в социальную сферу привело к тому, что непрерывному профессиональному образованию необходимо стало ориентироваться на такой критерий его эффективности, как конкурентоспособность. Именно она (конкурентоспособность) стимулирует самостоятельность, активность, творческие способности студентов в решении большого круга социальных проблем. Необходимость в конкурентоспособности объясняется еще и тем, что становление личности в профессии идет на фоне глубочайших изменений в стране, которые порождают большое количество не только социальных и экономических проблем, но и нравственно-психологических. В этих условиях от человека порой требуется способность добиваться поставленной цели в меняющихся ситуациях за счет владения методами решения огромного класса творческих задач. Мы же склонны придерживаться точки зрения В.И. Андреева [1], который среди множества качеств конкурентоспособной личности выделяет следующие: наличие четкой цели и ценностных ориентаций, трудолюбие, творчество, рискованность, независимость, лидерство, способность к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, непрерывный профессиональный рост, стремление к высокому конечному продукту своей деятельности. Конкурентоспособность выпускника вуза обеспечивается сформированной профессиональной мобильностью студента еще на студенческой скамье. Профессиональную мобильность мы рассматриваем в качестве интегративного новообразования личности, основывающегося на оптимальном сочетании его смыслообразующих элементов – социальных и личностных ценностей, профессионального творчества, проективного мышления – и проявляющегося в готовности и способности к изменениям и новациям в профессиональной деятельности [5-9].

Профессиональная мобильность личности, будучи интегративным новообразованием, развиваема, и возможна ее актуализация (перевод из потенциального состояния в актуальное). Степень проявления профессиональной мобильности обусловлена, с одной стороны, потенциалом человека, а с другой – уровнем его активности в развитии и саморазвитии этого потенциала. Следовательно, стимулирование активности студентов в развитии своего потенциала выступает в качестве самостоятельной педагогической задачи воспитания студента. В силу того, что актуализируемая способность к профессиональной мобильности может быть разной по направленности (горизонтальная: воспроизводство технических новинок, изобретательство, предпринимательство; вертикальная: вхождение в профессию, мастерство, управление) и по качеству (положительная, отрицательная), при организации образовательного процесса в вузе необходимо специально создавать условия для стимулирования саморазвития профессиональной мобильности студентов.

Обучение в вузе предполагает учитывать основные изменения, происходящие в науке, технике, экономике и организации производства. Поэтому основной акцент делается на включение студентов в творческую, самостоятельную деятельность, на умение непрерывно повышать свое образование и быть компетентным в вопросах научно-технического прогресса. Деятельность студентов Профессионально – педагогического института носит инновационный, творческий, исследовательский характер. Интегративность как существенная характеристика профессиональной мобильности выпускника вуза обеспечит ему успешное «вхождение» в профессиональное сообщество.

Обучение в вузе предполагает учитывать основные изменения, происходящие в науке, технике, экономике и организации производства. Поэтому основной акцент делается на включение студентов в творческую, самостоятельную деятельность, на умение непрерывно повышать свое образование и быть компетентным в вопросах научно-технического прогресса. Деятельность студентов Профессионально – педагогического института носит инновационный, творческий, исследовательский характер. Интегративность как существенная характеристика профессиональной мобильности выпускника вуза обеспечит ему успешное «вхождение» в профессиональное сообщество.

Нами было проведено исследование среди студентов выпускных (в опросе принимали участие 365 выпускников всех отраслевых составляющих). На вопрос «Рекомендовали бы Вы обучение в Профессионально – педагогическом институте Челябинского педагогического университета своим знакомым, родственникам и др.» 77 % респондентов ответили положительно, 94 % выпускников считают себя готовыми к самостоятельной профессиональной деятельности. По мнению выпускников, для получения хорошей работы в первую очередь необходимы: профессионализм (69 %), инициатива и предприимчивость (66 %), хорошее образование (по 29 %), умение общаться и строить отношения (23 %).

Для выпускников наиболее важным критерием при оценке будущего места работы и степени удовлетворенности является уровень заработной платы (средний балл 5), интересная работа (4,7), стабильность предприятия (4,5), наличие перспектив роста (4,4), соответствие квалификации (3,8), отношения в коллективе (3,4).

Наибольшее влияние на эффективность профес-

сиональной деятельности специалиста оказывает, по мнению выпускников, развитие следующих профессиональных качеств (по степени значимости): умение презентовать себя и результаты проделанной работы (степень влияния – 8,3), готовность и способность работать в команде (7,7), умение анализировать воспринятую новую информацию (6,9), владение информацией в смежных областях знаний (6,7), общая культура и эрудиция (6,3), уровень практических знаний, умений (6,3), нацеленность на карьеру и профессиональное развитие (6,2), уровень общетеоретической профессиональной подготовки (6), нацеленность на дальнейшее обучение (5,4), управленческие способности (5,3), владение иностранными языками (4,7), компьютерная грамотность (4).

Для решения проблемы повышения конкурентоспособности выпускников, на наш взгляд, необходимо: совершенствовать университетскую среду для формирования достойных, нравственно цельных личностей, так как социальное значение высшей школы заключается, прежде всего, в усилении культурного и интеллектуального воздействия на социум, в формировании современных социально-культурных образцов, проведении фундаментальных научных исследований, которые имеют не только национальное, но и международное значение; ориентировать образование на быстро меняющийся высокотехнологичный глобальный рынок. До сих пор сохраняется направленность системы педагогического образования на получение личностью определенной суммы знаний, навыков и умений, на основе которых возможно выполнение только узкопрофессиональных функций, что является причиной снижения культурного уровня; усилить отраслевую составляющую в подготовке студентов, поскольку именно в дисциплинах профессионального цикла заложены большие возможности для активного использования проектных методов, вовлекающих студентов в практическую деятельность; включать студентов в выполнение реальных научно-исследовательских проектов, связанных с дальнейшей профессиональной деятельностью выпускников. Мотивировать на получение дополнительного образования с целью расширения профессиональных компетенций с учетом востребованности рынка труда.

В условиях интеграции России в мировое пространство, новых экономических и общественных отношений возрастает значимость профессионального образования, формирующего не узкоспециализированного профессионала, а социально активную конкурентоспособную личность, готовую к максимальной реализации своих

возможностей. Поэтому сегодня требуются новые подходы к подготовке кадров, обеспечивающие у выпускников вуза высокую степень профессиональной адаптации, возможности поиска своей «ниши» на рынке труда, самоактуализации и других аспектов жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 ноября 2009 г. № 1613-р. г. Москва. 11 ноября 2009 г. Председатель Правительства Российской Федерации В. Путин.
2. Герцог Г.А., Гнатышина Е.А., Пахтусова Н.А. Профессиональное самоопределение и трудоустройство выпускников профессионально – педагогических специальностей: информационно – аналитический отчет по результатам опроса студентов профессионально – педагогических специальностей ППИ – Челябинск, 2013. – 52 с.
3. Кижеватова В.А. Социально-трудовой потенциал современной российской общества: структура, факторы и практики развития. – Ульяновск, 2007. – С. 192.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань: КГУ, 1996. – 564 с.
5. Фугелова Т.А. Профессиональная мобильность выпускника технического вуза и перспективные ориентиры ее развития // Человек и образование. – 2010. – № 2. – С. 107–111.
6. Самиева О.Б., Сбитнева А.Н. Психолого-педагогические проблемы академической мобильности в современной системе образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 57–60.
7. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 59–64.
8. Горохов В.А., Игнатьева Н.Н., Лисенкова Е.В. Международная деятельность вуза в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство на примере Нижегородского государственного инженерно-экономического института // Вестник НГИЭИ. 2013. № 11 (30). С. 23–28.
9. Башмачникова Е.В. Проблемы формирования и возможности развития уровня профессионального образования в современных условиях // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 1 (27). С. 62–66.

ADAPTATION OF THE GRADUATES AS THE CRITERION OF PROFESSIONAL MOBILITY

© 2014

T.A. Eremenko, PhD in Education, associate Professor Training of teachers of vocational training and object methods of professional pedagogical institute
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Annotation: This paper considers the problem of adaptation of graduates of professional - pedagogical institute and their future professional mobility to the modern labor market. This article contains analyzes of marketing research.

Keywords: adaptation, professional mobility of graduates, graduates' competitiveness, the demand of the labour market, employment, competition.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВЕБ-ПРОЕКТОВ

© 2014

Г.В. Зарчикова, аспирант, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Аннотация: В статье раскрывается новый подход к организации системы внеаудиторной самостоятельной работы студентов средствами социальных сервисов Веб 2.0. Описывается организация самостоятельной работы по дисциплине «Деловой английский язык» при подготовке будущих лингвистов-переводчиков на основе внедрения таких веб-проектов как вики и веб-квест. Корректная организация самостоятельной работы студентов в рамках веб-программы со всеми ее составляющими способствует формированию составляющих профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков.

Ключевые слова: Болонский процесс; самостоятельная работа (внеаудиторная) работа; социальные сервисы Веб 2.0; технология обучения в сотрудничестве; профессиональные компетенции лингвистов-переводчиков.

Глобализация информационно-образовательного пространства и участие России в Болонском процессе подразумевает концептуально новый подход к организации системы самостоятельной работы студентов. Мера трудоемкости работы преподавателей и студентов определяется кредитно-зачетной системой. Кредит включает аудиторную нагрузку студента и его самостоятельную работу по освоению дисциплины. В рамках Болонской системы подразумевается сокращение аудиторных часов и увеличение количества часов самостоятельной работы, что требует серьезного изменения многих компонентов системы обучения: целей, задач, содержания, методов и организационных форм на основе новых технологий и средств обучения.

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Самостоятельная работа обладает огромным дидактическим потенциалом, поскольку в ее ходе происходит не только усвоение учебного материала, но и его расширение, формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени [1].

С психологической точки зрения СРС можно определить как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом и корректируемую им по процессу и результату деятельности [2].

При изучении каждой дисциплины организация СРС должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

- внеаудиторная самостоятельная работа;
- аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя;
- творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Вопрос организации самостоятельной работы при подготовке профессионально компетентных специалистов, владеющих навыками профессионального переводчика, референта, решающего профессиональные задачи в определенных условиях, в определенных ситуациях, в определенной сфере общения является одним из актуальных при реализации государственной политики по направлению подготовки 035700 «Лингвистика», которая включает лингвистическое образование, межкультурное общение, межкультурную коммуникацию, лингвистику и новые информационные технологии.

Внеаудиторная самостоятельная работа будущих лингвистов-переводчиков в рамках ФГОС ВПО третьего поколения рассматривается как необходимое условие развитие компетентной и творческой личности, реализующей свой потенциал на новом информационно-технологическом уровне.

Согласно стандарту [3], 50% учебного времени сту-

дентов тратится сегодня на самостоятельную работу, но не дает ожидаемых результатов по следующим причинам:

- содержание самостоятельной работы не связано напрямую с новыми целями – формирование компетенций;
- в настоящее время самостоятельная работа в силу своей недостаточной целенаправленности, слабого контроля, недостаточной дифференциации и вариативности, при которой минимально учитываются индивидуальные возможности, потребности и интересы субъектов, не может обеспечить качественную реализацию поставленных перед ней задач.

Таким образом, активизировать самостоятельную работу в образовательном процессе – значит повысить ее роль в достижении новых образовательных целей, придав ей проблемный характер, мотивирующий субъектов на отношение к ней как к ведущему средству формирования профессиональной компетентности [4, с. 185].

Организация учебного процесса в рамках компетентностного подхода предполагает использование разнообразных форм и методов самостоятельной работы, дифференциацию и индивидуализацию обучения, учет индивидуальных возможностей, потребностей и интересов студентов [5-10]. Задания для самостоятельной работы должны строиться на основе аутентичных учебных материалов и носить характер квазипрофессиональной или учебно-профессиональной деятельности.

Если раньше самостоятельная работа студентов осуществлялась непосредственно в процессе аудиторных занятий, на лекциях, практических занятиях, консультациях, в библиотеке и дома, а формы и границы такой работы были достаточно размыты, то с появлением сети Интернет и предоставляемых ею сервисов появилось новое учебное пространство, в котором может быть организована самостоятельная работа студентов.

Организация самостоятельной работы в рамках нашего исследования заключается в применении методов проблемного обучения, сочетании групповой и индивидуальной работы с использованием дидактических возможностей социальных сервисов Веб 2.0.

Ниже мы предлагаем вариант организации самостоятельной работы по дисциплине «Деловой английский язык» с учетом формирования тех компетенций, которые необходимы для усвоения учебного содержания по данной дисциплине и которые будут востребованы в дальнейшей самостоятельной деятельности. В качестве способов активизации учебной деятельности студентов мы рассматриваем такие веб-проекты как вики и веб-квест.

Вебквест – самый сложный тип учебных Интернет-ресурсов, сценарий организации проектной деятельности учащихся с использованием ресурсов сети Интернет.

Вики – это вид социального сервиса Веб 2.0, позволяющий одному человеку или группе людей создавать и размещать свой материал в сети Интернет.

В основу эксперимента была положена динамическая программа (веб-программа) на платформе вики, т.е. развернутая программа учебного курса с гиперссылками

на материал, который студентам необходимо изучить к каждому занятию.

Преимущества электронной веб-программы по сравнению с печатным аналогом заключаются в наличии свежей аутентичной качественной информации, возможности использования избыточной информации, использование заданий творческо-исследовательского характера (веб-проекты, веб-квесты, поисковые задания различных форматов), обеспечение автономной работы студентов, а также в возможности постоянного обновления учебных материалов.

Веб-программа состоит из следующих модулей:

- *содержательный модуль* – включает описание курса, его цели и задачи, требования к студентам, материал для изучения, вопросы, задания, систему контроля и т.д.;
- *метаинформационный модуль* – строится на гиперссылках как на локальные, так и на глобальные ресурсы;
- *коммуникативный модуль* – обеспечивает обратную или интерактивную связь (электронная почта, форум, доска объявлений);
- *демонстрационный модуль* – включает групповые проекты студентов, личные страницы студентов, примеры лучших студенческих работ;
- *оценочный модуль* [11].

Основной текст содержательного модуля включает необходимые ссылки на учебную программу, т.е. перечень текстов, которые нужно прочитать и перевести к тому или иному занятию, задания и вопросы для обсуждения. К таким вопросам относятся: проблемы трудоустройства, написание и перевод деловых писем, изучение структуры предприятия и его штата, ведение переговоров, проведение собраний, вопрос рекламы и маркетинга и другие.

Данные задания требуют от студента умение одновременно выступать и в качестве специалиста в области бизнеса, и в качестве профессионального переводчика.

Кроме того, содержательный модуль включает детальное описание заданий с критериями оценки и сроками их сдачи.

Контроль качества усвоения материала неразрывно связан с процедурой оценки качества. Оценочный компонент определен балльно-рейтинговой системой в рамках Болонской системы, т.е. за каждое занятие студент набирает определенное количество баллов за выполнение соответствующих заданий.

Таким образом, самостоятельная работа студентов с использованием веб-программы предполагает выполнение различных видов учебной работы.

1. Самостоятельное изучение самой программы. Данный вид работы означает подготовку студента к каждому занятию, следуя предложенному материалу по гиперссылкам, включая следование дополнительному интернет-проекту веб-квест.

2. Выполнение тренировочных, условно-речевых и речевых упражнений. В разделе Assignments прописаны типы заданий, которые отводятся студентам как на групповую подготовку, так и на индивидуальное изучение. К таковым относятся:

- выполнение письменных упражнений. Студент выполняет письменные упражнения, если он не является членом группы, которая готовит презентацию к следующему занятию. Помимо такого рода заданий некоторый вид заданий предлагается выполнить всем студентам, независимо от их вовлеченности в процесс презентации.
- подготовка устных презентаций к каждому занятию соответствующей малой группой. Данный вид заданий предполагает подготовку и защиту презентаций группой, которая помимо учебной программы следует по указанию веб-проекта Веб-квест. Студенты самостоятельно изучают материал по гиперссылкам.

3. Создание терминологического глоссария. Данный интернет-проект (Collaborative Vocabulary) размещается на платформе PBWorks. Работа в ходе проекта предполагает регулярное пополнение данного глоссария.

Каждый студент получает свой логин и пароль, таким образом, мы имеем возможность отслеживать действия каждого студента. Глоссарий включает несколько разделов в соответствии с темами учебного курса, что позволяет студентам легко ориентироваться в выполнении данного проекта. Обучающиеся имеют возможность видеть добавленную информацию, выполненную другими студентами группы, редактировать ее, писать примечания. Данный ресурс может быть полезен лингвистам-переводчикам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Система оценки знаний студентов в рамках изучения данного курса основывается на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности студента за весь период обучения и учитывает:

- выполнение домашнего задания – 10%;
- проверочные работы – 15%;
- презентации – 20%;
- участие в работе на занятии – 20%;
- финальный проект – 25%.

Практика показывает, что корректная организация самостоятельной работы студентов в рамках веб-программы со всеми ее составляющими способствует формированию составляющих профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков.

Вместе с тем организация самостоятельной работы с использованием социальных сервисов Веб 2.0, требует от преподавателя серьезного осмысления, разработки методических приемов и выявления подходов для их интеграции в учебный процесс с целью приближения СРС к аудиторным занятиям по эффективности усвоения знаний, приобретения навыков и умений, необходимых для полноценного труда и жизни. Самостоятельная работа тем более ценна, что учит получать знания не на всю жизнь, а совершенствовать их на протяжении всей жизни.

Можно с уверенностью утверждать, что, какие бы квалифицированные преподаватели ни обучали студента, основную работу, связанную с овладением знаниями, он должен проделать самостоятельно.

Необходимо констатировать тот факт, что для перехода к новой системе организации самостоятельной работы в вузе должны быть созданы необходимые условия:

- переход к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса;
- внедрение в учебный процесс информационных технологий квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности;
- создание достаточного числа регулярно обновляемых заданий нового поколения для самостоятельной работы;
- повышение педагогической квалификации преподавательского состава по проблемам обновления системы организации самостоятельной работы;
- переход к единой для студентов и преподавателей кредитной системе планирования и учета выполнения учебной нагрузки и включенной в нее самостоятельной работы;
- создание необходимых условий для самостоятельной работы студентов в библиотеках, компьютерных центрах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента // Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования : тез. доклада Всерос. науч.-метод. конференции. Волгоград: ВолгГТУ, 1994. С. 6.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 221 с.
3. Госстандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки бакалавра 035700 –

Лингвистика. М., 2010. 25 с.

4. Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.

5. Руднева И.С. К истокам организации самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей во Франции // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 37-39.

6. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.

7. Малышевский О.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 28-30.

8. Хальзова В.М. Некоторые подходы к организации языковой подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в системе дополнительного профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 32-35.

9. Назмиева Э.И. Гуманитарная образовательная среда как фактор совершенствования иноязычной подготовки студентов вуза // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 81-84.

10. Артамонова Г.В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 7-12.

11. Титова С.В. Технологические, социальные и дидактические характеристики технологий Интернета второго поколения URL: <http://titova.ffl.msu.ru/articles/Technol-didactic-social-char-of-Web-2-0.doc> (дата обращения 9.04.2013).

THE PROBLEM OF LINGUISTS-INTERPRETERS HOMEWORK ASSIGNMENT ORGANIZATION THROUGH WEB-PROJECTS

© 2014

G.V. Zarchikova, postgraduate student, assistant professor, chair of Translation and Interpretation
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)

Annotation: The article is devoted to a new approach in homework assignment organization through social services Web 2.0. Wiki and WebQuest projects are used in "Business English" classes for professional competence development of would-be linguists-interpreters. Proper homework assignment organization through web-syllabus with all its components facilitates professional competence formation of would-be linguists-interpreters.

Keywords: the Bologna Process, homework assignment, social services Web 2.0, collaborative learning technology, professional competence of linguists-interpreters, project-based learning, platforms for foreign language teaching, hypertext.

УДК 374.8

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА КАК СТАРТОВАЯ ПЛОЩАДКА ВОЗОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

М.Р. Илакавичус, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, Санкт-Петербург (Россия)

Аннотация: В статье обосновывается развивающий потенциал культурно-досуговых практик как элемента информального сектора непрерывного образования. Культурно-досуговая деятельность определяется как мощный активатор мотивации взрослых на включение в осознанную образовательную деятельность. Автор утверждает движение от информального к неформальному образованию как наиболее органичный путь возобновления образования в зрелом возрасте.

Ключевые слова: непрерывное образование, информальное образование, неформальное образование взрослых, культурно-досуговая деятельность.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Условия жизни современного человека принципиально отличаются от иных исторических эпох. Яркая метафора З. Баумана – «текущая современность» – схватывает их специфику – изменения как константа. Помимо рисков, очевидных для аналитиков, она позволяет по-иному посмотреть и на самого человека как существо постоянно становящееся, а не «окаменевшую данность», и на открывающиеся возможности. Одна из них (при условии освоения демократических принципов) – свобода самореализации, активирующая процессы самоорганизации, нацеленные на усложнение и качественное преобразование общественной жизни, формирование гражданского общества. Важнейшим ресурсом реализации этой цели является адекватная современным вызовам система образования. Одно из ключевых ее качеств – соблюдение принципа непрерывности, раскрываемого в триединстве формального, неформального и информального секторов. Наблюдаемое в развитых странах увеличение времени досуга акцентирует внимание общества и государства на двух последних. Текст «Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года» указывает на осознание значимости их положительной динамики и определяет ориентиром выстраивания продуктивной образовательной политики в данной сфере опыт таких европейских стран, как Швеция, Норвегия, Финляндия,

Германия [1]. Социальный заказ на создание условий для развития неформального и информального образования определяет постановку ряда научно-исследовательских задач. Одна из них – моделирование эффективных неформальных образовательных практик для взрослых. Наша статья посвящена рассмотрению культурно-досуговой деятельности как возможного «отправного пункта» возобновления образовательного движения зрелого человека. На наш взгляд, организационно-педагогические условия современно осмысленной культурно-досуговой деятельности, позволяют взрослому наиболее органично, с наименьшими рисками войти в сферу неформального образования – стать субъектом образовательной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Инструментальная ценность триады непрерывного образования была в центре внимания научных школ В.Г.Онушкина, А.В.Даринского, Ю.Н.Кулюткина и Института образования взрослых (сначала – ИОВ АПН СССР, затем – ИОВ РАО) в целом. Однако в отечественном научно-педагогическом дискурсе актуализированы иные понятия, отчасти пересекающиеся с сущностными характеристиками ее составляющих, – «внешкольное образование», «дополнительное образование». Данная традиция под-

держана новыми государственными документами (например, «Законом об образовании в РФ»). Исследования в области культурно-досуговой деятельности не прекращались на протяжении как советского, так и постперестроечного периода. Смена понятийного аппарата (первоначально «культурно-просветительская деятельность» была переосмыслена с помощью понятия «досуг» как «педагогика свободного времени» и «педагогика досуга» (школа М.А.Ариарского); как «культурно-досуговая деятельность» (труды А.Д.Жаркова и Н.Ф.Максютина); как «культурология досуга» в работах Ю.А.Стрельцова) – доказательство актуальности данной области для социального развития страны в целом. Соотношение культурно-досуговой деятельности и информального и неформального образования отчасти попадало в «фокус» внимания в работах Т.Г.Браже, С.Г.Вершловского, Г.С.Сухобской, но в связи с их научными интересами. В определенный период были созданы объективные предпосылки для развития междисциплинарной области – на посту директора ИОВ РАО непродолжительное время находился видный специалист культурно-досуговой деятельности В.Е.Триодин. Однако признать исследованной данную проблему не представляется возможным, поскольку традиционно большее внимание научного сообщества было обращено к профессиональному направлению образования взрослых прежде всего формального сектора

Формирование целей статьи (постановка задания). Современное понимание диверсификации в области образования основано на идее приведения в соответствие заявленного стремления общества всемерно содействовать развитию личности граждан и реальной возможности реализовать свободу выбора в данной области. Решение проблемы моделирования образовательных траекторий для разных возрастных групп населения требует теоретического осмысления феноменов информального и неформального образования, культурно-досуговой деятельности. Выявление как общих характеристик, так и различий позволит определить меру и степень включения данных практик в модели образовательных траекторий, которые позволят удовлетворить расширяющийся спектр образовательных потребностей стремительно стареющего населения индустриальных регионов России.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов Сегодня непрерывным образованием именуется стадийный и целостный пожизненный процесс, обуславливающий всестороннее развитие личности, в том числе духовно-нравственное. Специалисты отмечают: чтобы данный процесс расценивался как непрерывный, он должен состоять из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы. Это своеобразная лестница, высшая ступень которой скрывается за горизонтом пределов личностного развития. Организация неформального и информального образования обеспечивают преемственность ступеней и их интеграцию [2, с.94-95].

Ученые не пришли к единому определению *неформального образования*. Так может именоваться внешкольное образование; под данным понятием объединяются все образовательные практики, протекающие за пределами формального сектора (в этом случае неформальное понятийно «поглощает» информальное). Однако большинство авторов имеют в виду феномен, наиболее адекватно, на наш взгляд, описанный Европейской организацией образования взрослых. Это специально организованная деятельность по способствованию процессу сознательного личностного развития. В его рамках люди имеют возможность самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и деятельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотносить собственные мнения и чувства с мнениями и чувствами других; развивать умения и спо-

собы их выражения. Специфика данного феномена состоит в обязательном учете интересов и целей участников; краткосрочности, гибкости в определении графика встреч; возможности возобновления процесса на новом уровне; отсутствии сертифицированных документов о прохождении программы. *Информальное образование* охватывает все спонтанное образовательно-просветительское влияние социокультурной среды на личность. Согласно классическому отечественному определению, это «процесс формирования и обогащения установок, освоения новых знаний и умений, протекающий вне рамок системы образования как специфического социального института, то есть в ходе повседневной жизнедеятельности человека — через общение, посещение учреждений культуры, учение на своем опыте и опыте других» [2, с.104]

Понятие «культурно-досуговая деятельность» относительно недавно вошло в научный оборот. Оно характеризуется специалистами как сложно определяемое в силу многомерности означаемого феномена. Данное понятие знаменовало осознание необходимости создания организационно-педагогических условий для такого проживания человеком сугубо частного, оставшегося от выполнения профессиональных обязанностей времени, которое являлось бы одной из составляющих единого культурного полипроцесса. Подобное понимание ориентировано идеалом *человека культуры* как вариантом описания образовательных метарезультатов, адекватных глобальным вызовам.

Свободное время у человека появилось не сегодня. И не сегодня у государства появилось понимание важности его организации. Известный лозунг «хлеба и зрелищ» указывал на эффективные для сплочения населения огромной империи практики организации свободного времени. Он, ориентируемый представлениями о «потреблении культуры», до сих пор актуален. Позиции культурного потребительства и противостоит позиция культурного творчества – основа представлений о современной культурно-досуговой деятельности. Ее историческими предшественниками являются обрядовые и религиозные практики, внешкольная работа, культурно-просветительская деятельность.

Специфика исторического развития России состоит в неоднократном прерывании историко-культурной традиции, полном отказе от смысловозначимого опыта предшествующих поколений. Поэтому сегодня проблема личностного развития входит в сферу ответственности общества и государства, озабоченных нарастанием тенденцией «расчеловечивания человека», разрывом культурного преемственности, разрушением площадок для диалога поколений. Подобный контекст обусловил переосмысление соотношения «человек-культура». Возращение в каждом индивиде специфически человеческого качества, забота о его развитии, актуализация самосовершенствования складываются в сверхзадачу для всего человечества. «Каждый должен растить и обрабатывать сад гуманности прежде всего на той грядке, где он сам зеленеет, как дерево, или расцветает в виде цветка. Все мы несем в себе и с собой идеал того, чем мы должны быть, но чем мы не являемся. Шлак, от которого мы должны избавиться, форма, которой мы должны достигнуть – все мы знаем их» [3, с.287]. Мы можем стать тем, чем должны стать, лишь благодаря себе и другим, испытывая их воздействие и воздействуя сами. Вся наша жизнь сливается с гуманностью и становится ее школой. В подобном аксиологическом поле все социокультурные институты должны вносить свою лепту в общее дело. Общим делом является сегодня приведение в соответствие двух миров, по-своему проявляющихся в каждую конкретно-историческую эпоху: человека и общества. Общество выдвигает требования к человеку: 1. так называемый «социальный заказ» (временная, вариативная компонента) и 2. «императив культуры» (инвариант). Последний растворен в феноменах культуры.

Распредметить скрытые в них ценности призваны как система непрерывного образования, так и вся совокупность учреждений культуры.

В образовательной сфере актуализируется метафорическое толкование понятия «воспитание» - духовное питание, ориентированное высокими идеалами культуры. Символическая передача от поколения к поколению знаний о том, что такое человек, - суть образовательного процесса. Скажем определеннее: образование - введение в культурную традицию, передача социального опыта, понимаемого как опыт решения разного рода проблем, в том числе и смысловых. Именно поэтому так современно звучат слова А.С.Хомякова, определявшего его как действие, посредством которого одно поколение приготавливает следующее за ним к деятельности на историческом поприще отцов. Данное действие в сложнейших условиях многомерного социокультурного пространства общества потребления, сравниваемого специалистами с лоскутным одеялом в силу одновременно сосуществования культурных пространств с противоположными ценностными основаниями, не может закончиться с получением профессионального образования. Освоение культуры и самостроительство - культуротворчество - потенциально непрекращаемый, пожизненный, и, безусловно, многотрудный процесс. На его поддержку и обращены усилия неформального и информального образования. Значимым элементом последнего является культурно-досуговая деятельность.

Культурно-досуговая деятельность рассматривается сегодня как «специализированная подсистема духовно-культурной жизни общества, функционально объединяющая социальные институты, призванные обеспечить распространение духовно-культурных ценностей, их активное творческое освоение людьми в сфере досуга в целях формирования гармонично развитой, творчески активной личности» [4, с.21]. Современное представление о ней неразрывно связано со специфически человеческим способом осмысления и освоения себя и мира. Она «является одним из важнейших средств реализации сущностных сил человека и оптимизации социально-культурной среды, окружающей его. В культурно-досуговой деятельности, как правило, слитно присутствуют моменты преобразования, познания и оценки» [5, с.31].

Следует отметить, что исследователи культурно-досуговой деятельности отмечают ее образовательную составляющую [подробнее об этом - 6]. Данное положение становится понятным, если обратить внимание на определение ее функций: «а) производство новых знаний, норм, ценностей, ориентации и значений; б) накопление, хранение и распространение (трансляция) знаний, норм, ценностей и значений; в) воспроизводство духовного процесса через поддержание его преемственности; г) коммуникативная функция, обеспечивающая знаковое взаимодействие между субъектами деятельности, их дифференциацию и единство; д) социализирующая, обеспечивающая через создание структуры отношений, опосредованных культурными компонентами, социализацию общества; е) рекреационная, или игровая, культура, действующая в отведенной для нее сфере» [7, с.64]. Еще большее сближение мы обнаруживаем при знакомстве с классификацией культурно-досуговой деятельности по содержанию, подразделяемой на познавательную, ценностно-ориентированную, практически-преобразующую и творческую.

Однако в ее рамках формирование компетенций не является ведущим мотивационным фактором. Генеральной функцией культурно-досуговой деятельности специалисты называют рекреационную, дополняемую гедонистической. И в этом раскрывается ее соотношение с информальным сектором. Прекрасное побуждает доброе - этот постулат известен со времен Эллады. Ведомый Красотой, человек постигает Истину и Благо. Спонтанные, «побочные» образовательные эффекты, получаемые в культурно-досуговой деятельности, мо-

гут генерировать потребность возобновить образовательную деятельность в заинтересовавшей взрослого сфере. Специалисты в области андрагогики отмечают: индивидуальные образовательные траектории взрослых крайне разветвлены, они не сводятся к узко-предметным курсам. Их структура - ризома. Культурно-досуговая деятельность в этой связи может рассматриваться как информационно-ориентационный сегмент индивидуальной образовательной траектории, крайне важный для ее формирования, для определения векторов выхода из точек бифуркации. Данный сегмент дает толчок для становления взрослого как субъекта образования, поскольку в нем создаются условия для осознания необходимости приобщения к новым знаниям - элементам мира культуры.

Наиболее созвучна специфике жизни взрослого (занятость на работе, семейные обязанности и др.), его личностным запросам сфера неформального образования. Неформальное образование взрослых подразделяется на профессионально ориентированное и общекультурное. Последнее напрямую связано с реализацией творческого потенциала личности, однако она может выполнять компенсирующую или адаптивную функции для людей, не получивших в необходимом для них объеме формальное образование [8, с.12]. Наиболее уязвимой частью результатов формального образования специалисты отмечают духовно-нравственную составляющую. Нелишне будет вспомнить слова Д.Б.Кабалевского, который сравнивал школу с непрерывно работающим конвейером, выпускающим в жизнь сотни тысяч неразвитых художественно - то есть духовно - людей. Осознание подобной «недостачи», как правило, происходит в зрелом возрасте. Сущность неформального образования состоит в их компенсации - в помощи развитию личности, становлению субъектности в деятельности и общении на протяжении всей жизни человека. Трудно переоценить акт осознания взрослым познавательной потребности. Культурно-досуговая деятельность, на наш взгляд, является его мощным активатором.

Однако в постперестроечное время зародилась тревожная тенденция, переломить которую не удалось и сегодня. А.И.Ходаков, анализируя в 1998 г состояние социокультурной среды как предпосылки развития системы дополнительного образования взрослых (на примере г. Санкт-Петербурга) [9, с. 36], выделив показателями развития культурно-спортивного и досугового комплекса долю населения, вовлеченную в соответствующую деятельность, и объем услуг населению в сфере досуга, отметил отрицательную динамику. Был сделан вывод: интеллектуально-познавательный потенциал свободного времени взрослых снижается. Улучшение экономической обстановки на сегодня кардинально не изменило ситуацию. Это значит, что мощный развивающий ресурс культурно-досуговых практик как стартовых площадок для выстраивания индивидуальной образовательной траектории взрослого, не используется в должной мере. И данный факт не является сугубо частной «недостачей» конкретных людей. «Личностно развивающая функция образования становится социально значимой в условиях рыночных экономических отношений, усиливающих отчуждение человека, создающих жесткую конкурентную среду существования, порождающих равнодушие к личности как к самоценности» [9, с.41]. Общество по-прежнему нуждается в региональных программах поддержки развития культурно-досуговых учреждений, практики которых способны вовлечь широкие массы населения в специфически человеческую деятельность - познания и культуротворчество.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Органичность перехода взрослого к осознанной образовательной деятельности раскрывается в сходных организационно-педагогических культурно-досуговой деятельности и неформального образования. Общая «идейная платформа» - без-

оговорочное соблюдение права свободы выбора. Общая «методологическая платформа» - реализация человекоцентрированного подхода, дифференцированного подхода. Общая «методическая платформа» - выстраивание индивидуальных маршрутов (с обязательным гибким графиком встреч), с опорой на само-деятельность. Неслучайна схожесть генеральной линии в подготовке специалистов в обеих областях – освоение позиции тьютора, а не ментора. Требования к андрагогам и специалистам культурно-досуговой деятельности включают умения быть ориентированным другодоминантно, замечать и поддерживать творческую инициативу участников, поддерживать интерес, направленный на реализацию развития личности.

Однако для перехода взрослого в неформальный сектор необходимо разнообразие образовательных предложений. Заявляет о себе широкий спектр образовательных запросов взрослых - не только профессионально ориентированных (об этом можно судить по наполненности групп и частоте возобновления учебных циклов, предлагаемых в СМИ и сети Интернет). Общекультурные потребности сегодня обслуживаются в основном частными агентами образовательного рынка, испытывающими трудности в деле организации, технологического обеспечения. Однако цели неформального образования соответствуют как индивидуальным потребностям, так и первоочередным задачам национального развития. Научно-методическая поддержка перехода взрослого от культурно-досуговой к осознанной образовательной деятельности в неформальном секторе является мощным ресурсом решения остро стоящих перед современной Россией социально-экономических задач. Именно эта исследовательская линия нуждается в приложении уси-

лий современного научного сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 г. №2227-р «Об утверждении стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.»: rg.ru/pril/63/14/41/2227_strategia.doc. (дата обращения 01.10.2013)
2. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб.-Воронеж, 1995. 231 с.
3. Гердер И.-Г. Избранные сочинения. М.-Л.: Изд-во «Художественная литература», 1959. 420 с.
4. Максютин Н.Ф. Культурно-досуговая деятельность. Казань, 1995. 380 с.
5. Суртаев В.Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга. – Ростов/н/Дону, 1997. 180 с.
6. Крестьянов В.П. Развитие национальной системы культурно-досуговой деятельности в советской Киргизии: историко-педагогический аспект/Автореф. ... кандидата пед. наук. Челябинск: ЧЕГАКИ, 2011. 49 с.
7. Жарков А.Д. Сущность культурно-досуговой деятельности/ Культурно-досуговая деятельность: учебник/ Под общ. ред. А.Д. Жаркова, В.М. Чижилова. М.: , 1998. 280с.
8. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз: монография/ Под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СПб ГУПМ, 1998. 160 с.
9. Ходаков А.И. Социокультурная среда как предпосылка развития системы дополнительного образования взрослых/ Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз: монография/ Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: СПб ГУПМ, 1998. С.23-43.

CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AN ADULT AS A «LAUNCH PAD» RENEWAL OF EDUCATION

© 2014

M.R. Ilakavichus, candidate of pedagogical sciences, senior researcher
Institute of Pedagogical and Adult Education of Russian Academy of Education, St.Peterburg (Russia)

Annotation: The article explains the developmental potential of cultural and leisure practices as part of informal sector continuing education. Cultural and leisure activities are defined as a potent activator of adult motivation for inclusion in conscious educational activities. The author claims the movement from informal to formal education as the most organic way resumption of education in adulthood.

Keywords: continuing education, informal education, non-formal adult education, adult education, cultural and leisure activities.

УДК 152.32

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ-ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

© 2014

Л.А. Кананчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного образования

Т.О. Смолева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного образования

Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Аннотация: В психологических исследованиях экспериментально определены взаимосвязи конкретных показателей с особенностями защитной рефлексии личности. Проявление объема защитной рефлексии оказывает влияние на конкретные показатели эффективности. Оптимизации показателей способствует саногенный характер рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, саногенная рефлексия, защитная рефлексия, этническая группа.

В психологии рефлексия рассматривается как специфически человеческая форма бытия. В аксеологическом контексте рефлексия представлена «мировоззренческим чувством» личности по отношению к самому себе (С.Л. Рубинштейн).

Рефлексия признается важнейшим механизмом развития деятельности и личности. При анализе опосредованности и произвольности человеческого поведения в психологических исследованиях рассматриваются свойства рефлексивности мышления, деятельности, со-

знания. Она определяется базовой способностью к самонаблюдению и анализу, саморегуляции и совершенствованию личности.

А.В. Карпов определяет рефлексию как особую, специфическую психическую реальность, объединяющую в себе три базовых компонента психики: процессы, свойства, состояния. Рефлексия выступает как средство реализации высшего - метасистемного уровня организации психики. Автором сформулирован новый подход к решению проблемы структурно-функ-

циональной организации системы психических процессов. Рефлексия рассматривается как компонент системы деятельности.

Системный подход (раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов) к изучению деятельности в исследовании А.В. Карпова позволяет выделить суть и взаимосвязь базисных понятий исследуемой темы.

Понятие рефлексивности рассматривается и изучается как свойство и индивидуальное качество личности. Рефлексия способствует можно отследить возникновение мотивов, целей, представлений. Рефлексия, по мнению автора, способствует повышению компонентно-целевого, информационного, индивидуально-психологического ее уровня профессиональной деятельности [2, с.65].

А.В. Карповым также выделены уровни рефлексии в социальном взаимодействии субъектов. Первый уровень характеризуется рефлексивной оценкой личности актуальной ситуации, оценкой своих мыслей и чувств, поведения в ситуации взаимодействия с другими. Второй уровень предполагает суждения относительно того, что чувствовал другой в той же ситуации. Третий уровень характеризуется представлением мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом. Четвертый уровень включает представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей окружающих о поведении субъекта в той или иной ситуации.

Автор выдвигает тезис о рефлексии как континуальном (не «дискретном») свойстве, имеющем индивидуальную меру выраженности как «по горизонтали» (склонность и способность личности отслеживать свои психические акты и состояния), так и «по вертикали» (сложность рефлектируемого материала, что характеризует когнитивный аспект свойства рефлексивности).

В зависимости от функций, которые выполняют рефлексивные процессы, выделены три вида рефлексии: ситуативная рефлексия (способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать и контролировать элементы деятельности), ретроспективная рефлексия (анализ уже выполненной деятельности), перспективная рефлексия (размышление о предстоящей деятельности, представление о ее ходе, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения). Рефлексия позволяет осознавать и перестраивать неадекватные модели поведения.

Объектом изучения в свое время становится достаточно важная функция рефлексии – достижение душевного благополучия (Ю.М. Орлов [6], С.Н. Морозюк [5]). В работах Ю.М. Орлова рассматривается саногенный характер мышления, составляющего основу саногенной рефлексии.

Саногенная рефлексия направлена на снятие воздействия эмоциогенных ситуаций, приводящих к негативным переживаниям страха неудачи, чувства вины, стыда, обиды и др.

В экспериментах применения саногенной рефлексии рефлексия изучалась как фактор: развития характера и повышения эффективности учебной деятельности студентов (С.Н. Морозюк [5]), развития компонентов саморегуляции личности студентов, развития социально-психологической адаптации курсантов к условиям обучения в образовательных учреждениях закрытого типа (С.Ф. Марчукова [4]).

В исследовании С.Н. Морозюк рассматривается саногенная рефлексия как личностный когнитивный механизм, обеспечивающий содержательную взаимосвязь, интеграцию всех структурных компонентов характерологических черт как поведенческих программ личности. Благодаря рефлексии, по мнению исследователей, человек способен прервать действие неэффективных, стереотипных программ поведения, осознать их неэффективность и способствовать формированию нового,

адекватного ситуации, поведения (Ю.М. Орлов [6], С.Н. Морозюк [5]).

Направленность, предмет и содержание рефлексии на всех этапах реализации поведенческой программы обеспечивают результативность этой программы, релевантность целям и задачам конкретной деятельности, достижения душевного благополучия. В исследовании доказывалось существование взаимосвязи черт характера с особенностями защитной рефлексии, возникающей в результате переживания субъектом деятельности возможных негативных эмоций. Чем больше объем конкретного показателя защитной рефлексии (по поводу переживания чувства неудачи, вины, обиды, стыда и агрессии), тем интенсивнее его влияние на конкретные черты характера и наоборот. Чем более акцентированы черты характера, тем сильнее выражены конкретные показатели защитной рефлексии.

С.Н. Морозюк показывает в своем исследовании существование взаимосвязи эффективности учебной деятельности с особенностями защитной рефлексии, интенсивности и результативности влияния конкретных параметров которой различны относительно каждого показателя эффективности: чем больше объем конкретного параметра защитной рефлексии, тем интенсивнее его воздействие на конкретные показатели эффективности.

В проведенном нами исследовании о влиянии саногенной рефлексии на успешность адаптации студентов-представителей разных этнических групп, было установлено своеобразие в корреляционных связях показателей рефлексии: в этнической группе А (русские студенты) выявлены умеренные и сильные связи при большей интенсивности.

Объем защитной рефлексии при репродукции чувства неудачи коррелирует с объемом защитной рефлексии при репродукции чувства вины (0,62), агрессией против себя (0,75), защитой от чувства неудачи (0,71), защитой от обиды (0,73).

Объем защитной рефлексии при репродукции чувства стыда коррелирует с агрессией против других (0,80), агрессией против себя (0,64), защитой от чувства вины (0,72), защитой от чувства стыда (0,77), защитой от чувства неудачи (0,75).

Проявилась корреляционная связь объема защитной рефлексии при репродукции чувства обиды с агрессией против себя (0,75), защитой от стыда (0,80), защитой от зависти (0,83). Агрессия против других имеет положительную сильную связь с рационализацией обесценивания объекта (0,72), защитой от стыда (0,76), самоуничтожением «Я» (0,93), несоответствием поведения ожиданиям других (0,77). Корреляционный анализ показателей рефлексии у представителей группы Б указывает на значительные связи объема защитной рефлексии.

Анализ данных у представителей группы русских студентов показывает включение защитной рефлексии от переживания чувства вины в цепочку корреляционных связей других показателей рефлексии. В цепочке объема защитной рефлексии от стыда, обиды, неудачи проявился показатель агрессии против себя. Во всех вышеуказанных связях проявилась защита от чувства неудачи и др. Проявилась корреляционная связь – триада «защитная рефлексия от переживания чувства вины – самоуничтожение – ментальная агрессия против себя».

В группе Б (представители бурятского этноса) преобладают корреляционные связи показателей объема защитной рефлексии от стыда, обиды, вины с агрессией против других. Обнаружена корреляционная связь – диада показателей: «защитная рефлексия от чувства обиды – ментальная агрессия против других».

Таким образом, в адаптационном процессе проявились «защита от обиды и ментальная агрессия» и «чувства вины – самоуничтожение – ментальная агрессия против себя», опосредуемые взаимоотношениями между представителями этнических групп, что, на наш взгляд, может затруднять адаптацию студентов в поли-

этнической среде.

В формирующем эксперименте учитывалось следующее: чем больше объем конкретного параметра защитной рефлексии, тем интенсивнее его воздействие на конкретные показатели эффективности адаптации студентов. Проверялось предположение о том, что развитие саногенной рефлексии способствует снижению защитной рефлексии и повышению степени адаптивности респондентов – представителей разных этнических групп.

Программа формирующего эксперимента реализовалась на основе принципов:

- гуманизма, основанного на уважении личности, ее ценностей, суверенитета и принадлежности к определенной этнической группе;

- системности – одновременного воздействия на внутриличностные и межличностные связи в системе взаимодействия представителей разных этнических групп;

- комплексности методов и деятельностного подхода, предполагающих применение способов достижения поставленной цели с учетом активности самой личности;

- единства национального сознания и общегуманных ценностей.

Обучение саногенной рефлексии происходило по технологии развития саногенного мышления (СГМ) Ю.М. Орлова и саногенной рефлексии (СГР) С.Н. Морозюк. В основе практики саногенной рефлексии авторы рассматривают эмоции как аффективный результат автоматизмов мышления, последовательность умственных операций, возникающих в стрессовых ситуациях, остановку неконструктивных действий, выбор оптимальных форм поведения.

Освоение теории и практики саногенной рефлексии происходило в режиме еженедельных встреч в течение двенадцати недель (всего 72 часа).

Основным методом развития саногенной рефлексии в настоящем исследовании, вслед за Ю.М. Орловым и С.Н. Морозюк, определен аутопсихоанализ этнических стереотипов и умственных автоматизмов, вызывающих отрицательные переживания (в форме ведения дневника и рефлексивных бесед). В качестве социального пространства развития саногенной рефлексии была определена тренинговая группа, в которой взаимодействиями представители этнических групп. Этнопсихологический тренинг мы рассматривали как основную форму работы по развитию навыков саногенной рефлексии.

Выявленные в ходе эмпирического исследования когнитивные, аффективные и поведенческие стороны этнических стереотипов позволили определить стратегию и тактику развития саногенной рефлексии.

По теории СГМ Ю.М. Орлова эмоции обиды, стыда, вины и др. возникают в ситуациях реального или воображаемого общения субъектов, в котором происходит последовательное выполнение умственных актов:

- а) присваивание другому человеку, партнеру по общению определенной программы поведения, мышления, переживания в контексте конкретного ожидания;

- б) восприятие поведения партнера;

- в) проверка соответствия поведения партнера ожиданиям, оценка соответствия прогноза или реалистичности ожиданий.

Соответствие ожиданий субъекта реальному поведению партнера по общению переживается как состояние удовлетворенности; в случаях несоответствия включаются стереотипы умственного поведения, зачастую приводящие к конфликтам. Несоответствие реальному поведению ожиданиям переживается личностью как негативная эмоция обиды.

Присваивание программ поведения, когнитивные автоматизмы не осознаются субъектом на уровне бытийного нерефлексивного сознания. Человек приобретает способность, как показывает ряд исследователей, контролировать генезис эмоции в самом себе благодаря

рефлексии.

Методологической посылкой к построению формирующего эксперимента по развитию саногенной рефлексии послужили основные характеристики формирующего эксперимента как метода исследования в психологии.

Деятельность в настоящем исследовании рассматривалась в качестве объяснительного принципа и метода анализа корреляционных связей рефлексии и показателей психологической адаптации личности. Процесс развития саногенной рефлексии отражал функциональную структуру самой рефлексии как особого вида мыслительной деятельности субъекта относительно себя и других.

В ходе первого этапа решались задачи по формированию рефлексивной позиции студентов. Рефлексивный выход за пределы обыденного сознания позволил участникам эксперимента отследить когнитивные, аффективные и поведенческие стереотипы представителей разных этнических групп, сформировать установку на осознание этнических стереотипов. При этом широко использовалась методика вербального описания эмоционально-поведенческих паттернов личности, соответствующих конкретной ситуации, когнитивных и поведенческих стереотипов.

Реализовывалась задача изменения и обогащения представлений о культуре, традициях и национальных ценностях представителей разных этнических групп.

На первом этапе объектом самонаблюдения и рефлексии были определены смысловые установки, которые и определили направленность, динамику и устойчивый характер протекания деятельности и поведения. Уровень смысловых установок являлся ведущим в установочной регуляции активности личности.

Внешне смысловые установки проявляются в общей субъективной окраске входящих в состав деятельности действий, в паттернах поведения. Наблюдение проявления сдержанности и экспрессии, активности и обособленности, характеризующие определенные поведенческие реакции, как показало исследование, зачастую зависят от этнических стереотипов. Сдвиг ценностных установок, отказ от негативных стереотипов поведения опосредован, как мы полагали, включением саногенной рефлексии.

Суть деятельностного опосредования заключалась в перестройке смысловых образований с помощью выхода за пределы этих образований и изменения, порождающих их деятельностей.

Рефлексия как сознательная активность, деятельность, протекающая на высшем уровне психической активности человека, уровне объективации, способна вывести его поведение за пределы динамических образований, ставших патогенными, изменить стереотипы мышления как программы патогенного мышления, перестроить умственное поведение, способствующее возникновению и закреплению защитных форм поведения (С.Н. Морозюк [5]).

Осознание неэффективности форм поведения, их несоответствия реальности деятельности способствует актуализации потребности к саморазвитию, к достижению, что возможно осуществить только на уровне объективации с помощью рефлексии: это способствует определению ситуации. Обнаружение социальных стереотипов, способствующих принятию неэффективных решений, благодаря рефлексии приводит к осознанию их несоответствия требованиям изменившейся действительности.

Специальные техники, направленные на объективацию ценностей, социальных и этнических стереотипов (аутопсихоанализ в форме работы с дневником, групповая рефлексия, социально-психологические игры и специально созданные ситуации) выступили в качестве методов и приемов на этапе развития саногенной реф-

лекции.

Аутопсихоанализ позволяет субъекту определить ситуацию как угрожающую, либо не несущую угрозу его Я. Во втором случае защитные формы поведения исчезают.

Отслеживание с помощью рефлексии целевых установок, осознание влияния этнических стереотипов, влияния их негативных проявлений на поведенческие программы личности, с помощью саногенной рефлексии способствуют остановке защитных форм поведения как неэффективных, актуализируя появление новых, адекватных ситуации установок и поведенческих реакций.

В ходе первого этапа формирующего эксперимента важно было сделать акцент на разнообразии моделей поведения представителей разных этнических групп, на формирование которых оказывают этнические стереотипы.

В ходе второго этапа формирующего эксперимента участники тренинга осваивали технологию размышления над умственными автоматизмами, вызывающими отрицательные переживания обиды, вины и страха неудачи. Аутопсихоанализ этнических стереотипов как основа выстраивания нереалистичных ожиданий по поводу поведения других на основе определенного алгоритма, позволил преобразовать патогенные умственные привычки в привычку размышлять саногенно и толерантно относиться к этническому разнообразию (мировоззренческим позициям, чувствованиям и поведению). Также на втором этапе на базе раскрытия механизмов и конструктивной направленности саногенной рефлексии, содействующей личностному росту и профессиональному становлению, формируются потребность в овладении данным видом рефлексии, его технологией и практикой, основанной на аутопсихоанализе переживаний субъекта. Широко используется методика вербального описания эмоционально-поведенческих паттернов личности, соответствующих конкретной ситуации, когнитивных и поведенческих стереотипов.

Оценивание рефлексивной стратегии в конкретной ситуации, защитной или конструктивной саногенной рефлексии, приводит к реальному преобразованию отношения к переживаниям негативных эмоций и реальному изменению поведения.

Третий этап был направлен на формирование саногенной рефлексии у студентов – представителей разных этнических групп с целью показать взаимосвязь эмоционально-поведенческих реакций на предметно-операциональном уровне с этническими стереотипами.

Возникающие у субъекта противоречия между непродуктивными автоматизмами и потребностью в освоении новыми формами разрешаются надситуативной позицией, способствующей снижению неопределенности в выборе программы поведения и выбору оптимального варианта. Неэффективные поведенческие реакции, благодаря рефлексии, уступают место новым, эффективным программам поведения.

Исходной формой в генетическом плане человеческой деятельности является совместная деятельность, механизм развития психики, психологи называют интериоризацию. Для развития рефлексии, ведущей

личность к самопознанию и изменению, необходимо овладение экстровеитированной совместной и самостоятельной, интровертированной индивидуальной формами. Это обстоятельство и определило тактику и выбор методов в освоении саногенной рефлексии (С.Н. Морозюк [5]).

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что развитие саногенной рефлексии способствует успешной адаптации студентов в полиэтнической среде вуза:

- значительно повысились показатели C^+ – индекса положительного социометрического статуса студентов бурятской этнической группы при оценке их русскими студентами;
- вырос индекс психологической взаимности выборов студентов представителей обеих этнических групп;
- увеличились средние значения показателя эмоционального комфорта;
- снизились показатели объема защитной рефлексии от чувств обиды, вины, ментальной агрессии против себя и других, несоответствия поведения других своим ожиданиям.

Показатели интернальности представителей этнических групп в области межличностных отношений и области достижений имеют положительный характер.

Существенно снизился у респондентов уровень высокой ситуативной тревожности и высокой личностной тревожности. У испытуемых с высокой ситуативной тревожностью значительно повысились показатели самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта.

Реализация экспериментальной обучающей программы рефлексии показала возможность применения ее в условиях образовательного процесса вуза. Продолжение работы по применению студентами саногенной рефлексии в различных жизненных ситуациях находит отражение в самостоятельной работе в системы дистанционного обучения MOODLE.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: АН СССР, 1959. - 354 с.
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 424 с.
3. Кананчук Л.А. Саногенная рефлексия как фактор адаптации студентов в полиэтнической среде вуза. Автореферат дис. ... канд. психол. наук. - М., 2010. - 21 с.
4. Марчукова, С.Ф. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации социально-психологической адаптации курсантов образовательных учреждений МВД России: дис... канд. психол. наук / С.Ф. Марчукова. - М., 2004. - 136 с.
5. Морозюк, С.Н. Акцентуация характера и саногенная рефлексия / С.Н. Морозюк. - М.: Штыкова М. А., 2000. - 243 с.
6. Орлов, Ю.М. Саногенное мышление / Составители А.В. Ребенок, О.Ю. Орлова. Серия: Управление поведением, кн. 1. - М.: Слай-динг, 2003. - 96 с.
7. Смолева, Т.О. Развитие педагогической рефлексии / Т.О. Смолева. - Иркутск, 2013. - 112 с.

FEATURES OF A REFLECTION AT STUDENTS OF DIFFERENT ETHNIC GROUPS

© 2014

К.А. Kananchuk, candidate of psychological sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education

T.O. Smoleva, candidate of psychological sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education

East Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Annotation: In psychological researches interrelations of concrete indicators with features of a protective reflection of the personality are experimentally defined. Manifestation of volume of a protective reflection has impact on concrete indicators of efficiency. Optimization of indicators is promoted by sanogenny character of a reflection.

Keywords: reflection, sanogenny reflection, protective reflection, ethnic group.

УДК 378.126.018.46

О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2014

Т.Г. Квач, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Сервис технических и технологических систем»
Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье дается определение информационно-образовательной среды. Рассмотрены различные точки зрения в определении непосредственно понятия информационно-образовательная среда. Описана теоретическая модель, педагогического процесса использующего информационные и коммуникационные технологии.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, информационные технологии, коммуникационные технологии, педагогическая система, учебный процесс.

Состояние современной сферы образования и тенденции развития общества требуют развития системы образования на основе информационных технологий, создания соответствующей информационно-образовательной среды. В учебном процессе главным звеном обеспечения высокой эффективности образовательного процесса является преподаватель. Изменилась ли роль преподавателя в информационно-образовательной среде? Остался ли он ключевой фигурой в учебном процессе? На эти вопросы нам предстоит ответить.

Создание высокотехнологичной информационно-образовательной среды высокого качества является сложной технической задачей, позволяющей в корне модифицировать основную технологическую составляющую образовательной системы, произвести переход к открытой образовательной системе, которая отвечает требованиям постиндустриального общества. [1]

Также нельзя не учитывать то, что создание информационно-образовательной среды является не только технической задачей. Для ее создания, эксплуатации и развития следует полностью активизировать научно-методический, педагогический и организационный потенциал всей образовательной системы. [2]

Каковы подходы к определению понятия «информационно-образовательная среда» (ИОС)?

В широком понимании, образовательная среда - это подкаста социо-культурной среды, совокупность исторически сложившихся ситуаций, обстоятельств, фактов, которая выражается в целостности специально организованных педагогических условий личностного развития.

Анализ определений ИОС способствует формулировке вывода о том, что это - система информационной, учебно-методической и технической подсистем, обеспечивающих учебный процесс, а также его участников.

Ряд исследователей трактуют образовательную социокультурную среду как систему ключевых факторов, определяющих человеческое развитие и образование:

- люди, влияющие на образовательные процессы;
- социокультурная и природная среда (включая культуру педагогической среды);
- общественно-политический строй страны;
- средства массовой информации;
- случайные события.

Сформулируем типологические признаки среды образования на основе признаков, приведенных Г.Ю. Беляевым [3]:

- Среда образования любого уровня является сложносоставным объектом системной природы.
- Целостность образовательной среды - синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается претворение в жизнь комплексной цели воспитания и обучения при осуществлении непрерывного образования.
- Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая человеческие отношения в контексте социокультурно-мировоззренческой приспособленности человека к миру, и наоборот.
- Образовательная среда обладает широким спек-

тром модальности, формирующего разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств.

- В оценочно-целевом планировании образовательные среды дают суммарный воспитательный эффект как положительных, так и негативных характеристик, причем вектор ценностных ориентаций заказывается с целевыми установками общего содержания образовательного процесса.

- Образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.

- Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонент, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий.

- Образовательная среда образует субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.

Рассмотрим различные точки зрения в определении непосредственно понятия ИОС.

Под информационно-образовательной средой понимается, как правило, следующее:

- системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса;
- антропософический, релевантный, информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося;
- единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики.

Даже в этих определениях можно видеть значительное разнообразие мнений о сущности такого сложного явления, как информационно-образовательная среда.

Чтобы разобраться в сложных явлениях и разработать научные рекомендации, целесообразно формализовать процесс, разработать математические или описательные модели явления.

Учебный процесс, протекающий по классической схеме очного обучения, и процесс, проходящий, например, при Интернет-обучении, описываются одной теоретической моделью.

Теоретическая модель, действительно, может описать педагогический процесс инвариантно к тому, в какой образовательной среде он происходит. Если рассматривать его в разных образовательных системах: школа времен Платона (знания передавались от педагога ученику во время прогулок по саду); современный университет с его аудиториями и лекционными залами; виртуальный университет - то можно констатировать, что педагогические процессы каждой системы, характеризуются одними и теми же элементами: кто учит, кого

учат, чему учат, с помощью чего и как учат.

Эта педагогическая система пригодна для анализа любых педагогических процессов, как говорится, «на все времена».

Информационно-образовательная среда - это педагогическая система нового уровня. Есть ряд подобных определений понятия ИОС. Одним из возможных вариантов данного подхода мы представляем такой: «Информационно-образовательная среда - это педагогическая система плюс ее обеспечение, т.е. подсистемы материально-техническая, финансово-экономическая, нормативно-правовая, управленческая и маркетинговая» [4].

Теоретическое ядро всей ИОС составляет именно педагогическая система. Можно говорить о новом направлении педагогической науки, исследующим педагогические процессы в этом новообразовании, называемом ИОС. Такое новое направление условно называют - «Электронная педагогика» [5].

Рассмотрим, с помощью каких составляющих осуществляется учебный процесс в ИОС, например, в виртуальном представительстве (ВП) учебного заведения сети Интернет.

ВП учебного заведения представляет собой взаимосвязанный набор сервисных служб (программных модулей), который обеспечивает возможность подготовки и проведения учебного процесса и реализации функциональных обязанностей любой категории пользователей, главными из которых являются преподаватель и студент. При этом состав и содержание информационных ресурсов определяется самим учебным заведением, а набор сервисных служб - типовым программным обеспечением. Иными словами, ВП - это программный комплекс, предоставляющий полный набор сервисных служб и информационных ресурсов, обеспечивающих учебный процесс в отдельном учебном заведении. Администрирование ВП ведет базовое учебное заведение, реализуя свою методику обучения на основе типовых.

ВП обеспечивает каждому учащемуся возможность:

- доступа в электронную библиотеку, где сосредоточено учебно-методическое обеспечение;
- общения с преподавателем по электронной почте;
- телеконференции по каждому изучаемому курсу;
- общения со студентами своей виртуальной учебной группы;
- консультации у преподавателя в режиме on-line и ряд других возможностей.

Основными подсистемами ВП, реализующими основные функции виртуального представительства, являются [6]:

- административная подсистема - создание типовых генерируемых модулей, регистрация пользователей и наделение их определенными правами, взаимосвязь всех основных модулей;
- подсистема учета (электронный отдел кадров) - создание и ведение личных дел пользователей всех категорий;
- библиотечная подсистема (электронная библиотека) - накопление, хранение и предоставление информационных ресурсов в соответствии с полномочиями пользователей и на условиях, определяемых учебным заведением;
- подорганизации учебного процесса (электронный деканат) - формирование учебных групп, расписаний занятий, контроль за ходом учебного процесса и т.д.;
- подсистема контроля знаний (тестовая подсистема);
- подсистема статистики - сбор, формирование и предоставление статистических данных о работе ВП, протоколирование работы;
- подсистема документирования - выпуск на бумажном носителе различных документов.

Основными структурными блоками ВП, относящимися к учебному процессу, в данной схеме являются

электронная библиотека и электронный деканат.

Функции электронной библиотеки - это накопление и реализация в учебном процессе разнообразного учебно-методического обеспечения для его использования в режиме on-line:

- текстовых материалов;
- аудио- и видеоматериалов;
- гипертекстовых пособий;
- графических иллюстраций;
- учебных компьютерных программ;
- моделирующих систем;
- автоматизированных лабораторных практикумов;
- тестовых заданий нескольких типов и т.д.

В учебном процессе учащиеся обеспечиваются обязательными и дополнительными учебно-методическими материалами по каждой изучаемой дисциплине.

Функции электронного деканата - формирование соответствующих учебных групп, что позволяет организовать учебную деятельность учащихся и преподавателей, обеспечить четкую работу ВП в целом. Для учебных групп составляется расписание, размещаемое на доске объявлений ВП в закрытой его части. Здесь же может размещаться информация о составах учебных групп, информация администрации ВП, деканата или отдела кадров ВП.

В зависимости от методики обучения для каждой учебной группы могут создаваться (открываться) электронные аудитории или форумы как средств коллективной работы учащихся. При этом ВП учебного заведения само формирует необходимые для ведения учебного процесса учебные и административные ресурсы, так называемые производственные модули, применяемые в процессе обучения по той или иной дисциплине и создаваемые по мере необходимости. К числу таких модулей можно отнести:

- ЧАТ учебной группы по отдельным дисциплинам (on-line аудитории - семинары и консультации);
- телеконференции (форумы) по дисциплинам (off-line аудитории - семинары и консультации);
- доски объявлений;
- листы рассылки;
- система индивидуальных (тарифицируемых) консультаций.

Следует отметить, что число таких модулей в ВП учебного заведения определяются потребностями преподавателей и реализуемыми ими методиками обучения.

Таким образом, информационно-образовательная среда как педагогическая система определяет новую роль преподавателя, на которого возлагаются следующие функции:

- координирование познавательного процесса;
- корректировка преподаваемой дисциплины;
- консультирование при составлении индивидуального учебного плана;
- руководство учебными планами, учебными проектами.

Преподаватель-консультант должен демонстрировать свое умение видеть технологические, организационные, социально-экономические и социально-психологические возможности получения максимального педагогического результата.

Требования к преподавателю, использующему среду Интернет, складываются из традиционных требований, предъявляемых преподавателю, и специфических, присущих работе в ИОС.

К традиционным требованиям относятся:

- организаторские (планирование работы, сплочение студентов и т.д.);
- дидактические (конкретные умения подобрать и подготовить учебный материал, оборудование; доступное, ясное, выразительное, убедительное и последовательное изложение учебного материала; стимулирование развития познавательных интересов и духовных потребностей);

- перцептивные (проявляющиеся в умении проникать в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявить особенности психики);
- коммуникативные (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, их родителями, коллегами, руководителями образовательного учреждения);
- суггестивные (эмоционально-волевое влияние на обучающихся);
- исследовательские (умение познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы);
- научно-познавательные (способность усвоения научных знаний в избранной отрасли);
- предметные (профессиональные знания предмета обучения). [7]

В виртуальной среде эти требования значительно трансформируются. Например, трудно представить себе, как можно при проведении виртуального семинара или консультации по электронной почте проявить суггестивные и перцептивные способности. Педагогу становится не нужна (или сильно деформируется) и традиционная педагогическая техника, особенно невербальные средства общения:

- экспрессивно-выразительные движения (поза, жест, мимика и т.д.),
- такесика (рукопожатие, прикосновение и т.д.),
- проксемика (ориентация, дистанция),
- просодика и экстралингвистика (интонация, громкость, тембр, пауза, смех и т.д.). [8]

В то же время выделяются специфические требования, необходимые при работе в среде Интернет. Это, например, знание преподавателем дидактических свойств и умение пользоваться средствами информационных и коммуникационных технологий.

Психолого-педагогические проблемы специфической деятельности преподавателей в информационно-образовательной среде имеют существенные отличия; они практически не изучены. Однако должна оставаться главная функция преподавателя - управление процессами обучения, воспитания, развития.

При виртуальном обучении преподаватель несет существенно большую физическую и психологическую нагрузку, чем преподаватель в традиционной системе. Он оказывается пока в определенном нормативно-правовом вакууме: отсутствуют производственные нормы его работы и оплаты труда, не определен статус и т.д. Поэтому преподавателей для работы в новой виртуальной системе образования необходимо специально готовить.

Таким образом, для подготовки и реализации образовательных процессов в ИОС необходима новая педагогика - «электронная педагогика». Ее предметом является педагогическая система в целом. Педагогическая система является моделью учебного процесса, независимо от парадигмы образования. В педагогической системе открытого образования содержание элементов существенно меняется.

Состояние современной сферы образования и тенденции развития общества требуют развития системы образования на основе информационных технологий,

создания соответствующей информационно-образовательной среды [9-11]. В учебном процессе основным звеном обеспечения высокой эффективности образовательного процесса является преподаватель, учитель, педагог. Его роль определена такими функциями, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемой дисциплины, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными планами, учебными проектами. При использовании сети Интернет преподаватель руководствуется теми умениями и навыками, какие использовал при традиционном обучении студентов, трансформируя их и дополняя специфическими, необходимыми при работе в среде Интернет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постановление Правительства РФ от 28.08.2001 N 630 (ред. от 06.09.2004) «О Федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды (2001 - 2005 годы)»».
2. Постановление Правительства РФ от 23.10.2002 N 767 «О внесении изменений и дополнений в отдельные Федеральные целевые программы, утвержденные Постановлениями Правительства Российской Федерации от 25 августа 2000 г. N 625 и от 28 августа 2001 г. N 630».
3. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: автореф. - М.: ИЦКПС, 2000.
4. Иванов Д.В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды // Мир психологии, 2006. № 4. - С.167-174.
5. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. - М.: ИИО РАО, 2006. - 88 с.
6. Афанасьев А.А., Кирюхин В.М. Информационная образовательная среда школы: проблемы и их решения // В сб. науч. ст. «Интернет-порталы: содержание и технологии». Выпуск 4 / Редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) и др.; ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». - М.: Просвещение, 2007. - С. 465-493.
7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина - М.: Академия, 2007 - 368 с.
8. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). - М.: ИИО РАО, 2007. - 234 с.
9. Касторнова В.А., Дмитриев Д.А. Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 83-90.
10. Анискин В.Н. Формирование и развитие холистичной информационно-образовательной среды вуза (на примере факультета математики, физики и информатики ПГСГА) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 219-223.
11. Воронцова Л.В., Крамин Т.В. Разработка модели инновационного управления образовательным процессом, предназначенной для адаптации к изменениям внешней институциональной среды // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 3. С. 78-81.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE IMPLEMENTATION OF INFORMATION - EDUCATION ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL PROCESS

© 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 article defines educational environment. The different point of view in defining concepts directly informational and educational environment. The theoretical model of pedagogical process of using information and communication technologies.

Keywords: informational and educational environment, information technology, communications technology, educational system, educational process.

УДК 378.14.015.62

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2014

Н.Ю. Корнеева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик»

Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Аннотация: В статье представлены исторические этапы развития профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями и подготовки педагогов профессионального обучения. Описан теоретико-педагогический анализ компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды. Статья может быть полезна при анализе опыта внедрения инклюзивного образования в профессиональные учреждения и при подготовке педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированная подготовка, образовательная среда, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, интеграция, профессиональное обучение.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Исследуемая нами проблема, являясь чрезвычайно актуальной и значимой для развития профессионального образования, остается слабо разработанной в связи с отсутствием обоснованной целостной теории, комплексно характеризующей все аспекты организации и реализации компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды. Новыми для России следует считать разработки по обеспечению безбарьерной среды жизнедеятельности инвалидов (Н.А. Абрамова [1], Д. Бадарч [2], Е.А. Бунимович [3]), в сфере профессиональной реабилитации инвалидов приняты новые подходы: (Н.Н. Малофеевым [4], О.Н. Смолиным, О.Е. Горькавой [5]), а также в развитии идей инклюзивного профессионального образования большую роль сыграли (Н.С. Грозная [6], И.Н. Хафизуллина [7] и др.).

Сама компетентностно-ориентированная подготовка как ответ на требования мировых тенденций развития образования задает магистральное направление научного поиска по существенной реорганизации образовательного процесса в профессиональной школе; гуманизация общественных отношений и расширение социально-образовательных возможностей для всех граждан, в том числе и для лиц с ограничениями здоровья, также формируют широкое исследовательское поле именно в части научно обоснованного формирования инклюзивной идеологии современного профессионального образования. Такое понимание значения выбранной нами проблемы и ее недостаточная теоретико-методологическая, научно-методическая, организационно-содержательная и практико-ориентированная разработанность привело нас к необходимости создания авторской теории для эффективного осуществления ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды, которая будет представлена в виде педагогической концепции.

Решение любой педагогической проблемы целесообразно начинать с изучения ее генезиса и выявления социально-исторических предпосылок становления и развития, под которыми понимаются объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, способах решения, связях с культурой, наукой, производством и социальными институтами в историческом контексте.

Анализ социально-исторических предпосылок становления проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды в профессиональном образовании позволил установить следующие *этапы ее развития*:

Первый этап (с 1917 г. до середины 60-х годов XX

века) – период зарождения научных подходов к профессиональному образованию. К его окончанию сложились следующие социально-исторические предпосылки:

- становление новой государственной системы России и системы российского профобразования, обеспечивавшей политехническое, практико-ориентированное развитие рабочего/специалиста;

- создание условий для обучения лиц с ограниченными физическими возможностями в учреждениях начального профессионального образования на основе «медицинской модели» и сегрегации;

- разработка теоретических аспектов профессиональной педагогики в целом, без акцента на исследование проблемы подготовки педагогов профессионального обучения к работе с лицами ООП;

- появление первого отечественного опыта формирования инклюзивной среды в высшем профессиональном учебном заведении.

Второй этап (с середины 60-х до конца 80-х годов XX века) – период возрождения отечественной системы подготовки кадров под косвенным воздействием прогрессивных идей западной теории образования людей с ограниченными физическими возможностями. К его окончанию сложились следующие социально-исторические предпосылки:

- развитие системы профессионального образования, введение инженерно-педагогических институтов по подготовке нового вида специалистов – педагогов профессионального обучения;

- создание условий для обучения лиц с ограниченными физическими возможностями в учреждениях начального и среднего профессионального образования на основе «модели нормализации» и интеграции;

- теоретическое обоснование компетентностного подхода в зарубежных исследованиях и разработка теоретических основ специального обучения лиц с ООП;

- распространение опыта формирования инклюзивной среды в зарубежных образовательных учреждениях, приобретение инклюзией статуса официального принципа организации образовательного процесса.

Третий этап (с конца 80-х годов XX века до настоящего времени) – период реформирования социально-педагогических основ профессионального образования и распространение интеграционных процессов в образовании людей с ООП. К его окончанию сложились следующие социально-исторические предпосылки:

- реформирование государственной системы профессионального образования России и ее коренная перестройка, давшая импульс развитию педагогических инноваций и совершенствование нормативно-правовых механизмов и углубление теоретико-технологических основ развития профессиональных образовательных систем в рыночных условиях;

- создание условий для обучения лиц с ограниченными физическими возможностями в учреждениях на-

чального, среднего и высшего профессионального образования на основе «модели включения» и инклюзии и возникновение потребности в инклюзивной образовательной среде;

- интенсивное развитие в отечественной педагогике компетентностного подхода и исследование проблем инклюзивного образования;

- распространение опыта инклюзивного образования в профессиональных учреждениях РФ и подготовки педагогов профессионального обучения к осуществлению данного процесса.

Основной целью современного этапа развития исследуемой проблемы является создание концепции компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения по формированию инклюзивной среды в профессиональном образовании.

Анализ состояния профессионального образования инвалидов в Российской Федерации, проведенный специалистами федеральных и региональных органов управления образованием и социальной защиты, показывает, что на рубеже XX и XXI веков возникла необходимость глубоких изменений в его организации и содержании, вызванная как рядом устойчивых тенденций в социальной политике, изменением социально-экономического базиса страны, достижениями науки, техники и технологий, так и становлением новой целостно-смысловой характеристики профессионального образования [2].

Сказанное позволяет утверждать, что в последнем пятилетии в профессиональном образовании России сложились реальные предпосылки для освоения и развития актуальной парадигмы компетентностного подхода в подготовке педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды. Назовем основные, из этих предпосылок:

- реформирование государственной системы профессионального образования России и ее коренная перестройка, давшая импульс развитию педагогических инноваций и совершенствование нормативно-правовых механизмов и углубление теоретико-технологических основ развития профессиональных образовательных систем в рыночных условиях [8];

- создание условий для обучения лиц с ограниченными физическими возможностями в профессиональных образовательных организациях на основе «модели включения» и инклюзии и возникновение потребности в инклюзивной образовательной среде [9];

- интенсивное развитие в отечественной педагогике компетентностного подхода и исследование проблем инклюзивного образования [10];

- распространение опыта инклюзивного образования в профессиональных учреждениях РФ и подготовки педагогов профессионального обучения к осуществлению данного процесса [11-15].

Вышеизложенное позволяет утверждать следующее, что на данном этапе происходит глобальное рассмотрение проблем профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями на всех ступенях профессионального образования, но основные теоретические и практические наработки в данной области осуществляются за рубежом. Наша страна стоит на пороге нового решения проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды.

Современный этап развития рассматриваемой проблемы характеризуется переходом профессиональных учебных заведений к подготовке «динамичных», профессионально-компетентностных педагогов, способных применять различные образовательные технологии в области профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями.

Итак, система профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями яв-

ляется институтом государства, который возникает и развивается как особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап развития национальных систем профессионально-педагогического образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства к лицам с отклонениями в развитии.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем профессионального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст», и выбор пути развития этой системы всегда будет зависеть не только от научных взглядов ее создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества.

Таким образом, полноценное включение лиц с ООП в учебно-воспитательный процесс учреждения профессионального образования требует создания особой инклюзивной образовательной среды, для формирования которой необходима компетентностно-ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения, построенная на специально разработанных теоретических и методико-технологических концептуальных основах.

Профессиональная подготовка и профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами на основе образовательных программ, адаптированных для обучения инвалидов в учреждениях начального, среднего и профессионального образования. При этом процесс подготовки педагогов профессионального обучения не осуществляется в рамках формирования инклюзивной среды. Следовательно, необходима компетентностно-ориентированная подготовка педагогов профессионального образования к формированию инклюзивной образовательной среды.

Полагаем, что данный феномен может и должен быть исследован средствами *теоретико-педагогического анализа*, так как только в пространстве современной профилированной научной теории может быть полноценно раскрыта его комплексная социально-психолого-педагогическая природа.

Теоретико-педагогический анализ сущности формирования инклюзивной среды в профессиональном образовании состоял из четырех этапов. Основным средством анализа на первых трех его этапах явился тезаурусный подход.

Результатом применения тезаурусного подхода на первом этапе осуществленного анализа стало определение понятия инклюзивная образовательная среда, под которой мы понимаем специально организованную среду, направленную на приобретение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья определенных знаний, умений и навыков, в которой цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения в рамках конкретного обучаемого и возможность реализации права каждого человека на образование, вне зависимости от региона проживания, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего и профессионального образования в плане приспособления к различным потребностям всех людей.

Второй этап анализа базировался на положении о том, что предметом формирования инклюзивной образовательной среды является образовательный процесс профессионально-педагогического вуза (отделения вуза), направленного на формирование инклюзивной компетентности педагога профессионального обучения.

Рассматриваемая в нашем исследовании инклюзивная компетентность будущих педагогов профессионального обучения относится к уровню специальных профессиональных компетентностей, так как представляет собой способность эффективного осуществления профессиональной деятельности педагога профессионально-

ного обучения в условиях инклюзивного обучения, в результате чего происходит изменение объекта на который направлена деятельность, расширение контингента обучающихся.

Третий этап описанного теоретико-педагогического анализа был связан с характеристикой объекта, который предстает как сложное взаимодействие факторов внутренней и внешней образовательной среды, способных обеспечить становление бинарных теоретических основ компетентности студентов и их перерастание в двуединые интегрально-деятельностные качества, обладающие свойствами устойчивости и развития. Произведенная характеристика предмета и объекта исследуемого процесса формирования инклюзивной среды в профессиональном образовании позволила дать предварительное определение компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к исследуемой проблеме.

На четвертом этапе провели соотнесение специфики исследуемого процесса формирования инклюзивной среды с процессом подготовки педагогов профессионального обучения.

Сопряжение специфических и типологических характеристик исследуемого процесса компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды позволило нам дать комплексное определение его сущности как - *вид профессиональной подготовки, бинарное содержание которой позволяет сформировать у будущего педагога инклюзивную компетентность, включающую совокупность профессиональных знаний, умений, личностных качеств, ценностных ориентаций и опыта, необходимых для создания доступной образовательной среды для лиц с ООП, обучающихся в профессиональном образовательном учреждении.*

Таким образом, сущность компетентностно ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды раскрыта нами посредством ее целостного теоретико-педагогического анализа и сконцентрирована в понятии данного вида подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Н.А. Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно- развивающего образования [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Абрамова. - Якутск, 2006. - 202 с.
2. Бадарч, Д. «Образование для всех» - опыт ЮНЕСКО [Текст] / Д. Бадарч. // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. Выпуск 15. 2006. - С. 12-15.
3. Бунимович, Е.А. Нужна концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья. [Текст] / Е.А. Бунимович. // Вестник Российского обще-

ственного совета по развитию образования. Выпуск 15. - 2006. - С. 22-28.

4. Малофеев, Н.Н., Гончарова, Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Электронное издание, 2000. Вып. 1.

5. Смолин, О.Н., Горькавая, О.Е. Почему возможности не равны? Правовые проблемы реализации права инвалидов на образование в современной России [Текст] / О.Н. Смолин, О.Е. Горькавая / Интеграция, первые шаги к самостоятельной жизни. - М., 2004. - С. 48-55.

6. Грозная, Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт [Текст] / Н.С. Грозная // Вопросы образования. 2006. - №2. - С.89-104.

7. Хафизуллина, И.Н. Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе [Текст] / И.Н. Хафизуллина / VIII Всероссийской заочной научно-практической конференции «Интеграция методической (научно- методической) работы и системы повышения квалификации кадров» - Челябинск, 2007.-С. 123-126.

8. Гнатышина, Е. А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Гнатышина Елена Александровна. - Челябинск, 2008.- С.86-90.

9. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня.-2003.- № 5.- 34-42.

10. Кондратьева С. И. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе : диссертация ... кандидата экономических наук : 08.00.05 / Кондратьева Сардана Ивановна; - Москва, 2010.- С. 46 – 48.

11. Буковцова Н.И., Ремезова Л.А. Региональная модель инклюзивного образования: построение, анализ, оптимизация // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 20-22.

12. Цыренов В.Ц. Педагогические условия реализации модели инклюзивного образовательного пространства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 377-381.

13. Бикмухаметов И.Х., Колганов Е.А. Об обеспечении доступности профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 5 (25). С. 14-18.

14. Никашина Н.А. Особенности самореализации личности людей с ограниченным зрением // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 19-21.

15. Панфёрова О. С. Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Панфёрова Оксана Сергеевна.- Москва, 2013. – С.64-68.

COMPETENCE-ORIENTED TRAINING AND PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS TO THE FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2014

N.Y. Korneeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair
«Preparation teachers of vocational training and substantive methods»
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Annotation: The article presents the historical stages of the development of vocational education for people with disabilities and training teachers of vocational training. Describes theoretical and pedagogical analysis of competence-oriented training of teachers of vocational training to the formation of an inclusive educational environment. Statya be polezna at analize opyta introducing inclusive obrazovaniya in professional institutions and the preparation of teachers of vocational training.

Keywords: competence-oriented training, educational environment, inclusive obrazovanie, inclusive competence integratsiya, professionalnoe training.

ПОДГОТОВКА ПОДРОСТКОВ К ПРОДУКТИВНОЙ ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2014

К.И. Королева, доцент кафедры «Теория и методика технологического
и профессионального образования»

Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается роль технологического образования в подготовке подростков к продуктивной преобразовательной деятельности в условиях техногенной среды. На основе анализа подходов учёных раскрыта сущность готовности к деятельности. Определены признаки подготовленности подростков к продуктивной преобразовательной деятельности. Эти признаки соответствуют качествам субъекта развития среды жизнедеятельности и самого себя.

Ключевые слова: техногенная среда, технологическое образование, продуктивная преобразовательная деятельность, субъект развития среды жизнедеятельности и самого себя.

В условиях перехода российского общества к постиндустриальному этапу развития среда жизнедеятельности человека претерпела существенные изменения - создана искусственная техногенная среда [1], как результат преобразовательной деятельности человека, которая расширяясь, всё в большей степени дистанцируется от человека, своего создателя, становится некоторым относительно автономным образованием, диктующим человеку определённый способ существования.

Динамичность и переменчивость среды жизнедеятельности проявляется в изменении техносистем, социальной жизни общества, параметров личности – её стиля и целей деятельности, способов познания и преобразования, отношений к себе, другим людям и природе.

Последствиями расширения техногенной среды являются:

- переменчивый, усложняющийся, информационно насыщенный технологический мир, который, с одной стороны, обеспечивает человеку комфорт и удобства, с другой – ведёт к превращению человека в «раба техники» (общество состоит на службе у техногенной среды);
- возрастание разницы между темпами расширения техногенной среды и темпами адаптации к ней человека ведёт к кризисам и общества, и человека, и природы;
- увеличение объёма научных знаний создаёт трудности их освоении и приводит к рассогласованности их с действительностью, что, в свою очередь, переводит жизнь и деятельность человека из статичного, определённого, неизблемого состояния в состояние неопределённости, непредсказуемости, растерянности;
- непрерывное возрастание потребностей человека, которое с неизбежностью ведёт к ускорению темпов развития техногенной среды, способствует превращению «человека-созидателя» в «человека-потребителя».

Ситуация, которую создал человек, должна быть изменена. Изменение, как отмечает П. Кууси, не может произойти обоснованием одних лишь технических или экономических факторов, так как действующей силой изменений техногенной среды является сам человек. Человечество должно изменить свое отношение к техногенной среде как неизбежному и неотвратимому сопутствующему результату его преобразовательной деятельности, которая требует от каждого человека и общества в целом иного стиля деятельности – инновационной, продуктивной преобразовательной деятельности, основной смысл которой заключается в обеспечении возрастающих потребностей людей, при максимальном учёте и предотвращении её отрицательных последствий. Именно на постиндустриальном этапе развития российского общества вызрела идея инновационного, продуктивного развития в качестве стратегического направления модернизации всех сфер деятельности общества, в том числе и системы общего образования.

В нашем понимании инновационная, продуктивная преобразовательная деятельность – это особый вид активности личности, побуждаемой её потребностями, способной сориентироваться в ситуации, изучить её,

приобрести необходимые знания, определить цель, способы и средства создания субъективно нового образовательного продукта, преобразуя элементы среды жизнедеятельности при предотвращении её отрицательных последствий, на основе решения выявленных проблем, прилагая личные усилия (целеполагание, планирование, саморегуляция, рефлексия, самооценка) в соответствии с индивидуальными особенностями.

Руководствуясь концепцией Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.П. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. продуктивная преобразовательная деятельность рассматривается нами как условие устойчивого существования и развития каждого человека и как средство формирования его в качестве субъекта развития среды жизнедеятельности и самого себя.

В условиях ускоренного темпа перемен среды жизнедеятельности российского общества, непредсказуемости его экономического и технического развития возрастает потребность общества в людях способных:

- выявлять и решать проблемы, возникающие при реализации собственных программ жизнедеятельности;
- выявлять собственные успехи и неудачи;
- осознавать необходимость гармонического развития техногенной среды (создания объектов второй природы, не наносящей ущерба человеку, обществу, природе);
- оперативно реагировать на изменения в социально-культурной среде и легко перестраивающихся;
- принимать решения и осуществлять выбор;
- разумно действовать для удовлетворения всё возрастающих потребностей, сохраняя благополучие и устойчивость среды жизнедеятельности;
- познавать реальность и целенаправленно изменять её для удовлетворения своих потребностей и потребностей общества;
- подходить к выбору того или иного способа преобразования среды не только на основании критерия его «полезности», но и на основании критерия его «вредности» по отношению к человеку, к обществу, к природе.

Указанные способности присущи личности, которую принято обозначать в качестве субъекта развития среды жизнедеятельности и самого себя [2]. Проблема субъекта, его сущности и развития является сегодня центральной в философии, психологии, педагогике. Подход наук к изучению человека как субъекта весьма сложен и разнороден. Современная педагогика всё чаще обращается к ребёнку как субъекту учебной деятельности построенной на основе проявления им самостоятельности, активности, креативности [3].

На формирование такой личности, как отмечают Б.Н. Бим-Бат, А.М. Новиков, Н.Д. Никандров, В.П. Овечкин, А.А. Суббото, существенное влияние может оказать система общего образования, «содействуя становлению социально активной личности, владеющей системой взглядов, обеспечивающих готовность к социально ответственной деятельности в быстро меняющемся мире» [4]. Готовность человека к жизнедеятель-

ности в динамичной, переменчивой среде обеспечивает (или не обеспечивает) как погружённость человека в эту среду, так и система образования как социальный специализированный институт.

Анализ исследований педагогов, психологов и опыта работы учителей-практиков позволил нам констатировать, что образование сегодня, прежде всего общее среднее, в своей основе является средством репродукции, воспроизводства культурных основ общества. Оно не в полной мере создаёт условия формирования выпускника как субъекта развития среды жизнедеятельности и самого себя, не всегда адекватно и оперативно реагирует на происходящие изменения среды жизнедеятельности.

Целью статьи, которая является одной из составляющих нашего исследования, является выявление противоречия между состоянием среды жизнедеятельности российского общества в условиях постиндустриальной реальности и состоянием системы общего образования как социального специализированного института и обозначение путей устранения этого противоречия.

Подростки, не получившие первоначального опыта творческой преобразовательной деятельности в стенах школы, не могут быть подготовленными к успешной деятельности во взрослой жизни в условиях неустойчивой, переменчивой среды жизнедеятельности.

Мы предполагаем, что на подготовку подрастающего поколения к преобразованию среды жизнедеятельности, на основе развития их личностных качеств, может и должна внести определённый вклад система технологического образования. В современных социально-экономических условиях изучение образовательной области «Технология» приобретает первостепенное значение в вопросе социализации выпускников общеобразовательной школы. Технологическое образование, как подсистема общества, культуры и цивилизации, рассматривается, во-первых, как средство раскрытия учащимся сущности и значимости преобразовательной деятельности и, во-вторых, как условие введения учащихся в преобразование элементов среды жизнедеятельности.

Однако в практике подготовки учащихся к преобразовательной деятельности в образовательной области «Технология» на сегодня также существует ряд недостатков [2], [5]:

- преподнося детям готовые знания, заставляя запоминать и воспроизводить их, технологическое образование остаётся, в большей степени авторитарным и слабо социально, личностно ориентированным, воспитывая потребителя, теряя при этом будущего «творца» и «деятеля»;
- в содержании учебных программ модулей образовательной области «Технология» не уделено должного внимания созидательной деятельности учащихся на основе решения ими личностно-значимых проблем;
- база, на которой осуществляется процесс формирования личности, отстаёт от реального состояния среды жизнедеятельности, которая подвержена постоянному изменению, уточнению и расширению;
- фактор динамичности, переменчивости техногенной среды, являясь условием развития личности, в образовательном процессе учитывается недостаточно;
- технологическое образование традиционно строится на принципах его эффективности для человека и общества в текущей действительности, без достаточного учёта сопутствующих результатов и последствий, в том числе – «отложенных» в будущее;
- технологическое образование связано преимущественно с состоявшимися открытиями, конструкциями и известными способами деятельности, а тернистый путь достигнутого новшества остаётся без должного внимания.

Все перечисленные недостатки делает процесс изучения технологии односторонним (неполным), обеднённым и отражают несоответствие результатов подготовки изменяющемуся миру, продолжающему интенсивно

изменяться. Результатом недооценки в образовательном процессе изменений техногенной среды, её состояния на становление личности является отсутствие у подрастающего поколения представлений о тех требованиях, которые будет ему предъявлять среда жизнедеятельности во взрослой самостоятельной жизни. Соответственно, выпускник школы, попадая в этот неустойчивый, изменяющийся мир, существующий по своим (незнакомым для учащихся) правилам и принципам, испытывает определённые трудности в процессе адаптации к нему.

В связи с этим школьное технологическое образование требует значительных изменений. В технологическом образовании необходимо в значительной степени сместить акценты с освоения подростками имеющегося культурного опыта на создание условий поиска и решения социальных и личностно-значимых проблем. Получение личностно и социально значимого позитивного результата преобразовательной деятельности в условиях постиндустриального общества возможно лишь на базе подготовки человека к данному виду деятельности, результатом которой является подготовленность как системообразующий фактор адаптации личности к непрерывно изменяющимся условиям среды жизнедеятельности, а также служит базисом, определяющим условия её успешной творческой деятельности.

«Технология» как объективная реальность, превратившаяся в доминирующий фактор человеческого существования и развития, является интегрированной системой, изначально ориентированной на преобразовательную деятельность, имеет возможности творческого развития учащихся с опорой на обновлённые принципы обучения – принципы продуктивной преобразовательной деятельности.

Обеспечению условий адаптации учащихся к изменяющейся среде жизнедеятельности способствует погружение учащихся в поисковую, продуктивно-преобразовательную деятельность, когда учащийся переходит из состояния «познающего» в состояние «созидающего», из состояния «объекта» в состояние «субъекта», создающего в преобразовательной деятельности образовательные продукты, не бывшие ранее в его личностном опыте. Обогадив, освоенное учеником культурное содержание, собственным созидательным опытом создаётся внутреннее пространство личности, обеспечивающее возможность выстраивания собственных планов и успешной их реализации.

В современной науке накоплен довольно обширный теоретический и практический материал по проблеме готовности человека к различным видам деятельности.

Психологи (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, В.А. Крутетцкий, Л.А. Кандыбович и др.) характеризуют готовность к деятельности как устойчивость личности, синтез свойств личности, внутренний настрой организма на предстоящую деятельность.

Различным аспектам формирования готовности к деятельности педагогами (А.К. Алексеев, В.С. Безрукова, Л.Г. Григорьева, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластёнин, А.В. Хуторской и др.) посвящён значительный массив исследований. В частности, Л.Г. Григорьева [6] определяют готовность к деятельности как сложное образование, которое включает в себя познавательный, мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты, а также развитые способности и свойства личности.

Итак, разными авторами понятие готовности рассматривается не идентично: как наличие возможности и качество личности; как частичное ситуативное состояние личности и как особенное её психическое состояние; как наличие у субъекта образа структуры определённого действия и как постоянной направленности сознания на его выполнение [7].

Во всех исследованиях готовность рассматривается как фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. Содержание и структура готовности к деятельности определяются спецификой самой

деятельности [8].

На основе анализа подходов учёных к готовности в качестве её показателей [9-11] нами определены признаки подготовленности, как результата подготовки к продуктивной преобразовательной деятельности, характеризующие способность личности: проявлять потребность в преобразовании объектов среды жизнедеятельности; осуществлять самостоятельный выбор объекта преобразования; участвовать в преобразовании объекта на основе исследовательской деятельности; доводить преобразовательную ситуацию до конечного результата, запланированного целью; обосновывать социальную и личностную значимость преобразовательной деятельности.

Но проблема подготовки подростков к продуктивной преобразовательной деятельности остаётся крайне актуальной. В работах современных учёных (П.Р. Атутова, Б.Л. Вульфсона, В.В. Веселовой, А.М. Новикова, Н.М. Павловой, И.А. Сасовой, В.П. Овечкина, Ю.Л. Хотунцева и др.) рассмотрены частично задачи подготовки школьников к преобразовательной деятельности на уроках технологии, но при этом недостаточно проанализирован возрастной аспект и не конкретизированы условия подготовки подростков к продуктивной преобразовательной деятельности. Готовность человека к продуктивной преобразовательной деятельности формируется в процессе обучения и, в частности, как показывают исследования Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко, А.В. Хуторского и других авторов, при обучении учащихся проектной деятельности, которая в последнее время становится одним из ключевых элементов образования. Но следует отметить, что проектная деятельность учащихся не нашла должного места в содержании образовательной области «Технология» и недостаточно проработан механизм её реализации. Школа, как социальный институт, в недостаточной степени решает свои социально-педагогические функции подготовки учащихся к продуктивному преобразованию реальности.

Таким образом, результаты анализа состояния среды жизнедеятельности российского общества и системы общего образования позволили нам выявить на социально-педагогическом уровне противоречие между потребностью общества в личностях, способных выявлять проблемы и находить нестандартные способы их решения, преобразуя элементы техногенной среды и недостаточно ориентированностью образовательной системы в целом, и технологического образования в частности, на подготовку такой личности.

Данное противоречие позволило нам высказать предположение о возможности его устранения в процессе изучения образовательной области «Технология», если в качестве одного из подходов его совершенствования будет предпринята ориентация на формирование личности в качестве субъекта продуктивной преобразовательной деятельности (к которому следует стремиться), способного к трансформации элементов среды жизнедеятельности сообразно реальностям постиндустриального

общества.

Перспективу дальнейшего исследования по изучению заявленной проблемы мы видим в поиске новых направлений и технологий, позволяющих совершенствовать процесс подготовки учащихся подросткового возраста к продуктивной преобразовательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Технологическое образование: Словарь базовых терминов. / Общ. ред. и сост. В.П. Овечкин – Ижевск, УдГУ, 2004 – 132 с.
2. Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, подходы. Монография. – РХДМ. – Ижевск, 2005. 220 с.
3. Королева К.И. Субъектность как способность реализации учащимися статуса субъекта деятельности. / Технологическое образование: проблемы и перспективы взаимодействия вуза и школы. Научные доклады. Отв. ред. П.А. Петряков. Новгородский ГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. С. 249-258.
4. Эхов С.Ф. Смена парадигмы технологического образования как объективная необходимость. / Технологическое образование: проблемы и перспективы взаимодействия вуза и школы. Научные доклады. Отв. ред. П.А. Петряков. Новгородский ГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. С. 13-27.
5. Шамова Т.И., Давиденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Монография. – М., Педагогический Поиск, 2001. 384 с.
6. Григорьева Л.Г. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе трудового воспитания // Вестник науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология, 2011. № 1. С. 45-48.
7. Колесник Н.Е. Критериальные характеристики готовности будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология, 2013. № 1 (12). С. 112-116.
8. Дзущева З.Б. Методологические подходы к исследованию нравственно-эстетического воспитания учащейся молодёжи // Вестник науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология, 2012. № 1. С. 132-135.
9. Руднева Е.Н. Особенности формирования готовности к профессиональному самоопределению у студентов технического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 180-188.
10. Ахметжанова Г.В. Инновационные подходы формирования готовности личности к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 227-230.
11. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 23-24.

PREPARING ADOLESCENTS TO PRODUCTIVE ACTIVITIES AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2014

K.I. Koroleva, associate professor of the chair «Theory and methodology of technological and vocational education»
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Annotation: The article considers the role of the technological education in training adolescents to productive transforming activity in condition of technogenic environment. On the basis of scientific analysis reveals the main point readiness to activities. Signs of adolescents readiness to the productive transforming activity were defined. These signs correspond to the quality of subject of development environments and himself.

Keywords: technogenic environment, technological education, productive transforming activity, subject of development environments and himself.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРИАТА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

© 2014

Г.К. Космаганбетова, ст. преподаватель кафедры иностранных языков
Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Астана (Казахстан)

Аннотация: Проблема, рассматриваемая в данной статье, касается: изучения состояния разработки в науке профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете и состояния ее практического применения; уточнения понятия «профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете»; разработки критериев и показателей оценки успешности овладения будущими специалистами профессионально значимым языковым материалом.

Ключевые слова: бакалавриат технического университета, профессионально-ориентированная система обучения иностранному языку, инженерное образование, языковая компетенция.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Модернизация современного образования, диктующая необходимость серьезного обновления его содержания, социальная потребность в совершенствовании педагогического мастерства преподавателя, в активизации форм и методов обучения иностранному языку определяют актуальность разработки профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете.

Анализ педагогических научно-методических источников показал, что множество исследований посвящено проблеме поиска методических направлений и технологий обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по специальности.

Н.Д. Гальскова рассматривает иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста и отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [1, с. 4]. Она считает иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе.

Методологическую основу исследования определили профессионально-ориентированный, системный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, которые позволили изучить организацию профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научного решения проблемы разработки профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете. Таким образом, изучение состояния разработки в науке профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете и состояние ее практического применения показывает противоречие между теоретической разработанностью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, и отсутствием методического материала для его использования, в частности, в при обучении бакалавриата иностранному языку в техническом университете.

Неразработанность данной проблемы в психолого-педагогической и методической литературе и возросшая необходимость внедрения новых форм и методов профессионально-ориентированного обучения иностранному языку бакалавриата в техническом университете указывает на ее актуальность.

Формирование целей статьи (постановка задания). Высшие учебные заведения во всем мире стремятся к

предоставлению гарантий качества своего образования, отвечающих требованиям, предъявляемым со стороны общества, личности и государства. В системах обеспечения качества высшего образования важную роль играют методы оценки качества образования и подготовки специалистов в вузе.

В то время как образовательных кругах большинства развитых стран мира владение иностранным языком является не труднодостижимой целью, а необходимым условием успешной учебной и профессиональной деятельности, осуществляемой в процессе взаимообогащающего мультиязыкового и мультикультурного общения, обмена опытом, ресурсами, разработками и т.п., то есть, предметом первой необходимости, в сфере казахстанского инженерного образования владение иностранным языком все еще недостаточно развито.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Рассмотрим современные требования, предъявляемые к квалификации современных инженеров. Учитывая, что Казахстан присоединился к Болонскому процессу создания единого общеевропейского пространства высшего образования для обеспечения его качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий его оценки, особый интерес представляют требования FEANI – Европейской федерации национальных инженерных ассоциаций (European Federation of National Engineering Associations).

Обладатели звания Euring вносятся в FEANI Register, гарантирующее повышение конкурентоспособности инженера на европейском рынке труда, для включения в который необходимо соответствовать следующим требованиям:

- коммуникативные навыки и поддержание необходимого уровня компетенции с помощью непрерывного профессионального развития;
- следование постоянному развивающимся техническим изменениям и творческий поиск в рамках профессии;
- свободное владение европейскими языками, достаточное для общения при работе в Европе [2].

Как мы видим в модели современного инженера международного уровня все большее значение придается так называемым «гибким» или «мягким» умениям («transferable» or «soft» skills). Таким, как способность к работе в многонациональных и междисциплинарных командах, наличие лидерских качеств, владение коммуникативными умениями и знаниями (в родном и иностранном языках), достаточными для профессиональной деятельности в Казахстане и за рубежом. Задача разработки и внедрения принципиально новых программ преподавания иностранного языка и совершенствование языковой подготовки в техническом университете является для Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина принципиально важной.

В ряде научных исследований подчеркивается важность успешного профессионального общения для

инженеров [3], поскольку профессиональные умения могут не использоваться и даже быть незамеченными, если специалист не способен эффективно общаться и не может убедить своих коллег, руководителей и клиентов.

Итак, языковая составляющая занимает все более значимое место в модели обучения современного инженера, являясь средством подготовки его к международному академическому и профессиональному сотрудничеству, а также гарантом качества инженерного образования на уровне международных стандартов. В условиях казахстанского высшего технического образования обучение иностранному языку закладывается в рамки программы, составляющей 360 учебных часов (3,5% учебного плана). Ограниченное количество учебных часов, недостаточная разработка эффективных методик преподавания и невысокий уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка подтверждают необходимость поиска новых подходов к языковой подготовке студентов и преподавателей в казахстанских технических вузах.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Основные принципы изучения дисциплины «Иностранный язык»: модульный подход, взаимосвязанное обучение по четырем видам деятельности, контроль сформированности компетенций [4; 5]. Целью дисциплины «Профессиональный иностранный язык» является формирование и развитие такого уровня иноязычной компетенции, который позволит будущему специалисту успешно общаться на иностранном языке в деловой, научной и профессиональной сферах общения.

Рассматривая содержание обучения иностранному языку через призму профессионально-ориентированного обучения, заметим, что дидактика рассматривает содержание обучения не как статичную, а как постоянно изменяющуюся и развивающуюся категорию, включающую в себя не только то, что чувствуют и переживают, а также те психические процессы, которые протекают при раскрытии освоения мира иной национальной культуры. С учетом этого содержание обучения английскому языку основывается на следующих компонентах [1]:

- сфера коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образы и т.д.);

- языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования ими;

- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в инкультурных ситуациях;

- система знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, минимум этикетных форм речи и умения пользоваться ими в различных сферах речевого общения;

- учебные и компенсирующие (адаптивные) умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Обучение и воспитание в техническом университете - две стороны процесса формирования личности специалиста. Организация учебной деятельности на основе профессионально-ориентированного подхода предполагает синтез методов обучения и различных средств профессионального общения и предусматривает лингвострановедческий подход, в задачу которого входит формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности бакалавриата технического университета.

Исходя из структуры языковой компетенции бакалавра технического университета, основными компонентами ее являются: знаниевая составляющая – языковая осведомленность бакалавров (лексика, грамматика и аутентичное употребление языка), сформированность

видов речевой деятельности (говорение, чтение, слушание, письмо), использование языка во внеаудиторной деятельности (дополнительное чтение по интересам, поиск информации в интернете, подготовка реферативных источников для выступления на научно-практических конференциях и оказания помощи преподавателям в создании дидактических материалов и учебных пособий и т.п.).

Применение знаний и умений в деятельности (учебной, трудовой) на практике определяет их истинность, является критерием их усвоения и основным критерием профессиональной компетентности. Только по проявлению знаний, по включению их в определенную деятельность можно судить об их наличии.

Применение знаний, полученных бакалаврами технического университета при использовании профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете, целесообразно рассматривать с двух сторон. Во-первых, с точки зрения применения теоретических знаний в будущей профессиональной деятельности. Во-вторых, при использовании знаний в чисто учебных целях. На их основе обучающиеся выполняют тесты и домашние упражнения, работают с карточками-заданиями, аннотируют и реферируют оригинальные статьи, осуществляют перевод специальной литературы, проводят внеаудиторные мероприятия и т.д. В процессе такого применения знания обогащаются, расширяются, систематизируются, становясь, таким образом, средством углубления и получения новых знаний и отрабатываются на основе определенных лексических, грамматических и речевых действий и операций, составляющих основу навыков.

При разработке профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете, для оценки успешности овладения будущими специалистами профессионально значимым языковым материалом целесообразно использовать следующие критерии и раскрывающие их показатели:

- а) критерии для измерения накопленных языковых профессиональных знаний:

- усвоение профессионально значимой лексики (обеспечение раскрытия содержания высказывания по специальным темам; смысловая совместимость профессионально значимых лексических единиц; грамматическая оформленность сочетания слов; количество словосочетаний и единиц наполнения; понимание значения незнакомых лексических единиц в контексте военных и военно-технических источников);

- усвоение характерной для текстов профессиональной направленности грамматики (грамматическая правильность фразы, сочетания слов, слова; точность понимания (соотнесение грамматической формы с содержанием));

- б) критерии для определения эффективности речемыслительной деятельности в сфере профессиональной коммуникации:

- экспрессивность устной (монологической \ диалогической) речи в рамках профессионально значимых тем (количество фраз \ реплик, построенных по моделям изучаемого языка; умение выражать свое отношение, давать оценку событиям \ поддерживать беседу по технической тематике; разнообразие применяемых моделей изучаемого языка; соответствие высказывания \ беседы заданной теме \ ситуации профессионального общения; фонетическая и грамматическая правильность речи (дополнительные показатели);

- понимание текста при чтении и аудировании текстов профессиональной направленности (качество понимания; объем понимания \ объем воспринимаемой на слух речи; скорость чтения \ характер воспринимаемой речи; характер языкового материала военного и военно-технического текста, степень его адаптивности (оригинально-

сти), глубина понимания (дополнительные показатели).

в) критерий оценки языковой квалификации будущего бакалавра технического университета:

-продуктивная деятельность с использованием иностранного языка (аннотации и реферативные переводы профессиональной литературы, учебные проекты, другие творческие работы, «языковой портфель» технического специалиста).

Выделенные в качестве ведущих компоненты и показатели в содержательной характеристике языковой компетентности, в реальной практике неодинаково представлены у каждого студента технического университета.

Анализ научно-методической литературы позволили выделить три уровня сформированности языковой компетенции бакалавриата технического университета в соответствии с вышеуказанными критериями и согласно требованиям Государственного общеобязательного образовательного стандарта [6] и квалификационным требованиям к выпускнику вуза. Анализ научно-методической литературы позволили выделить три уровня сформированности языковой компетенции бакалавриата технического университета (таблица 1) в соответствии с вышеуказанными критериями и согласно требованиям Государственного общеобязательного образовательного стандарта и квалификационным требованиям к выпускнику вуза.

Таблица 1 - Уровни сформированности языковой компетенции бакалавриата технического университета

Уровни сформированности языковой компетенции	Характеристика
Высокий	знание способов словообразования, основных языковых единиц, основных моделей перевода; умение анализировать информацию и выбирать стратегию и приемы коммуникации; умение сопоставлять факты и делать выводы; навыки применения языковых средств коммуникации; понимание профессиональной специфики использования языкового материала
Средний	неполный объем знания профессионально значимых лексических единиц, речевых образцов и грамматических явлений; недостаточное знание требований профессиональной коммуникации (беседа, рассказ), принципов и способов перевода литературы по специальности -недостаточный уровень умений осуществлять профессионально-ориентированное общение на иностранном языке
Низкий	незначительный объем знаний профессионально-тематической лексики и типичных для ситуаций профессионального общения речевых моделей; фрагментарный уровень грамматической подготовки; слабые умения организации диалогического и монологического высказывания на профессионально значимые темы; отсутствие представлений об основных принципах перевода связного текста

Таким образом, в результате реализации профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата технического университета иностранному языку, у обучающихся должны быть сформированы преимущественно высокий и средний уровни языковой компетентности:

а) высокий, включающий знание способов словообразования, основных языковых единиц, основных моделей перевода; умение анализировать информацию и выбирать стратегию и приемы коммуникации; умение сопоставлять факты и делать выводы; навыки применения языковых средств коммуникации; понимание профессиональной специфики использования языкового материала;

б) средний, связанный с неполным объемом знания

профессионально значимых лексических единиц, речевых образцов и грамматических явлений; недостаточным знанием требований профессиональной коммуникации (беседа, рассказ), принципов и способов перевода литературы по специальности;

Но так как у обучающихся различный уровень знаний и мотивации к изучению иностранного языка, может проявляться и низкий уровень - в) низкий, определяемый незначительным объемом знаний профессионально-тематической лексики и типичных для ситуаций профессионального общения речевых моделей; фрагментарным уровнем грамматической подготовки; слабыми умениями организации диалогического и монологического высказывания на профессионально значимые темы; отсутствием представлений об основных принципах перевода связного текста.

Цель профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете - овладения будущими специалистами профессионально значимым языковым материалом.

Ожидаемые результаты профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете - формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности бакалавриата технического университета, проявляющаяся в соответствии высказывания заданной теме профессионального общения; количестве фраз, построенных по моделям изучаемого языка; разнообразии моделей; фонетической и грамматической правильности речи; умении поддерживать беседу.

Профессионально-ориентированная система обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете состоит из четырех этапов, каждый из которых является базой для последующего этапа и сконцентрирован вокруг идеи формирования языковой компетентности бакалавров. На каждом из этапов решался определенный круг задач, решение которых обеспечивалось соответствующими условиями формирования исследуемой языковой компетентности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В исследовании под профессионально-ориентированной системой обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете мы понимаем совокупность научно обоснованных форм, методов и приемов педагогического воздействия на бакалавриат технического университета в процессе организации учебной, методической, исследовательской деятельности с целью овладения будущими специалистами профессионально значимым языковым материалом.

Мы выделяем подготовительный, внедренческий, мониторинговый этапы, на каждом из которых решался определенный круг задач, учитываемых при реализации педагогических условий овладения будущими специалистами профессионально значимым языковым материалом. Это послужило основанием для разработки профессионально-ориентированной системой обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете.

Таким образом, разрабатывая профессионально-ориентированную систему обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете, мы выделяем подготовительный, внедренческий и мониторинговый этапы, которые реализуются при соблюдении следующих педагогических условий:

-создание профессионально-ориентированной среды;

- выявление логики организации педагогического взаимодействия с обучающимися с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности;

- поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта, выбор оптимальных методов, форм и средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности.

Рассмотренные выше теоретические основы разработки профессионально-ориентированной системы обучения бакалавриата иностранному языку в техническом университете обязывает нас рассмотреть методику и методические подходы к формированию профессиональной коммуникации специалиста при изучении иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса, 2000. - 165 с.
2. Кучерявая Т. Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 336-337.

3. Tenopir C.& King D. (2003) Kommunikation patterns of engineers. Hoboken, NJ: Wiley-IEEE Press.
4. Чучалин А. И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С. Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование: Сб. науч. тр. IV Международной научно-практической конференции. — Томск: Томский политехнический университет, 2006. - Ч.1.- С.3-9.
5. Чучалин А. И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С. Формирование мультязыковой среды – условие интеграции университета в мировое образовательное пространство // Инженерное образование, 2004.- №2. — С. 120-125.
6. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан высшее образование. Бакалавриат. Основные положения ГОСО РК 5.04.019 – 2011. — Астана, 2011.

SIMULATION OF VOCATIONAL TRAINING SYSTEM ORIENTED UNDERGRADUATE FOREIGN LANGUAGE TECHNICAL UNIVERSITY

© 2014

G.K. Kosmaganbetova, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
Kazakh Agro Technical University S.Seifullin, Astana (Kazakhstan)

Annotation: The problem considered in this article applies to: examine the state of development in science-oriented vocational training system of undergraduate foreign language at a technical university and the state of its practical application; clarify the concept of “professional-oriented learning systems undergraduate foreign language at the Technical University”; development of criteria and indicators to measure the success of future acquisition specialists professionally meaningful linguistic material.

Keywords: bachelor’s Technical University, professionally-oriented system of foreign language teaching, engineering education, language competence.

УДК: 378.180.6 + 370.187

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

М.В. Кручинин, кандидат педагогических наук, доцент кафедры транспортного права
Волжская государственная академия водного транспорта, Нижний Новгород (Россия)
Г.А. Кручинина, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и управления образовательными системами

Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)

Аннотация: Формирование правовой компетенции студентов неюридических направлений подготовки вуза в условиях информатизации высшего профессионального образования требует использования инновационных методов обучения, в частности метода проектов с использованием средств ИКТ.

Ключевые слова: правовая компетенция, метод проектов, информатизация образования, средства информационных и коммуникационных технологий.

Информационный век внес значительные изменения во все сферы нашей жизни, и образование здесь не является исключением. В Федеральной целевой программе «Электронная Россия» (2002-2010), «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» особое внимание уделяется внедрению в систему образования электронных средств учебного назначения, современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), которые способствуют созданию единого информационного пространства, повышению качества, доступности и конкурентоспособности отечественного образования. Все более широкое применение находят сегодня электронные обучающие системы, позволяющие сократить время и затраты на изучение определенной дисциплины, уменьшить нагрузку на преподавателя, повысить степень усвоения учебного материала, предоставить доступ к этому материалу самым разным категориям обучаемых в зависимости от специфики учебного процесса. Особое внимание мы уделяем дисциплинам юридического цикла, так как различные положения права меняются чрезвычайно часто.

Широкое применение ИКТ во всех сферах человеческой деятельности существенно влияет на мировое развитие, создает важные предпосылки для коренного изменения экономической, социально-политической, правовой и культурной жизни людей. В этих условиях особое значение приобретают процессы правовой информатизации. Сформированность правовых компетенций граждан является одним из приоритетных факторов динамичного развития любого цивилизованного государства.

Современные ИКТ значительно повышают эффект международного сотрудничества в области права и сравнительно-правовых исследований, позволяя законодателям и правоприменителям использовать ценный мировой правовой опыт. Интернет-каталоги многих зарубежных библиотек обеспечивают мгновенный доступ к иностранным информационным правовым ресурсам (материал располагается по юрисдикции (стране), по форме, предмету, автору, дате). Наиболее эффективным способом организации юридического материала является создание специализированных электронных юридических библиотек, содержащих ссылки на соответствующие материалы в Интернет [1].

Цель правовой подготовки студентов вузов – формирование правовой компетенции, являющейся способностью и готовностью студентов применять систему правовых знаний, умений и навыков на практике с целью повышения эффективности своей учебной и будущей профессиональной деятельности.

Правовые компетенции студентов неюридических направлений подготовки в вузе формируются, в основном, при изучении правоведения. Формирование правовых компетенций специалистов в высшей профессиональной школе являлось объектом ряда психолого-педагогических исследований. Вместе с тем специальные исследования, посвященные проблемам формирования правовых компетенций неюристов, немногочисленны (Т.Ю. Годнева, В.П. Паршин и др.). Несмотря на некоторую изученность понятия «правовая компетентность» применительно к различным социальным сферам и системе юридического образования, правовые компетенции студентов, формирование которого осуществляется с использованием средств информационных и коммуникационных технологий в высшем неюридическом профессиональном образовании, остается недостаточно исследованным [2].

Практически все исследователи, занимающиеся вопросами правового образования студентов-неюристов, акцентируют необходимость включения правового обучения в единый процесс их профессионального становления. Включение учебной дисциплины «Правоведение» в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (цикл «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» федерального компонента) позволило обеспечить базовую подготовку студентов в области права, повысило мотивацию к её изучению и интерес к правовым знаниям. Имея базисную (инвариантную) составляющую, в зависимости от специфики будущей профессиональной деятельности, учебный предмет «Правоведение» имеет (в вариативной части) свою специфику. Так, для студентов экономических специальностей в вариативной части правоведения представлены основы таких отраслей права, как финансового, налогового и др., для студентов-психологов – семейное право и право социального обеспечения; для студентов-химиков – экологическое право и т.д. Некоторые направления подготовки студентов вузов имеют более широкий цикл правовых дисциплин.

В условиях информатизации общества и образования как студенты вузов, так и бакалавры и магистры должны уметь ориентироваться в правовой и государственной системе РФ, самостоятельно осуществлять свои права, свободы и обязанности и владеть правовыми знаниями для активной учебной и трудовой деятельности, используя средства ИКТ на базе компьютерной техники, обладать соответствующими правовыми компетенциями.

Правовая компетенция – это целостная, системная совокупность свойств будущего бакалавра и магистра, позволяющая целенаправленно, успешно и достаточно эффективно выполнять типовую правовую деятельность и разрешать проблемные ситуации. Необходимость формирования правовой компетенции у выпускника вуза обусловлена системными изменениями, происходящими в сфере социальных и духовных ценностей российского общества, его информатизацией, использованием компетентностного подхода к организации и осуществления высшего профессионального образования.

В информационно-образовательном пространстве вуза реализуется образовательный процесс, формирующий общие и профессиональные компетенции студентов в современных условиях деятельности. Нами рассматривались основные виды средств ИКТ, используемых в юриспруденции и юридическом образовании [3]. Они открывают новые возможности для формирования правовых компетенций как у студентов вуза неюридического профиля, так и у студентов-юристов. Интернет, мобильные технологии, технологии Web 2.0., компью-

терные программы, аналитические и справочно-правовые системы достаточно легко и быстро осваиваются студентами и активно используются как в аудиторной, так и самостоятельной работе репродуктивного и творческого характера.

Среди различных методов, используемых преподавателями вуза с целью более эффективного формирования как общих, так и профессиональных компетенций, особое место уделяется методу проектов. Нами этот метод использовался в системе традиционных и инновационных методов обучения при формировании правовой компетенции студентов неюридических направлений подготовки.

Использование метода проектов в обучении можно в определенной степени рассматривать как процесс превращения обучения в самообучение. Как отмечает Е.С. Полат [4] метод проектов не является принципиально новым в педагогике. Он возник еще в начале прошлого столетия в США и его называли также методом проблем. С помощью этого метода реализуется принцип активности в обучении, построение целесообразной деятельности ученика, соотношение с его личными интересами именно в определенном, конкретном знании. Для использования этого метода в обучении необходима проблема, взятая из реальной жизни обучаемого, значимая для него. В процессе осуществления решения проблемы, которая принята обучаемым, необходимо использовать не только уже имеющиеся знания, но и самостоятельно приобретенные новые, полученные уже в ходе работы над проектом.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, коллективную, которая выполняется в течение определенного отрезка времени.

Особое внимание уделяется использованию проектно-исследовательских методов в организации учебно-исследовательской деятельности. Это способствует становлению такой среды, в которой у студентов: появляется потребность в обучении за счет погружения, свободы выбора и ответственности за принятое решение; активизируются навыки самоуправления знанием; расширяется спектр и интенсивность взаимодействий внутри области знаний; обеспечивается мобильность в выборе и смене дидактических систем. Сама среда развивается за счет обогащения ее знаниями субъектов образовательного процесса [5].

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции вузовского преподавателя: из носителя готовых знаний он превращается в организатора исследовательской деятельности студентов. Выполнение проекта осуществляется в условиях «мягкой координации» действий участников, когда при выполнении проекта они не только самостоятельно отбирали необходимый материал, но и планировали шаги выполнения проекта. Алгоритм работы по проекту представлен в таблице 1 (нами адаптированы положения, разработанные Е.Л. Болотовой [6]).

Особое внимание мы уделяем использованию при формировании правовых компетенций студентов интернет-проектов, реализация которых возможна лишь в условиях информационно-образовательного пространства. Укажем некоторые из разрабатываемых нами проектов:

- студенческая конференция по проблемам высшего профессионального образования в мире в области права (групповой проект);
- компьютерные обучающие программы в области различных отраслей права (по курсу «Правоведение» – индивидуальный проект);
- модель веб-сайта кафедры права (групповой проект, где каждый из студентов, после совместного обсуждения модели целостного сайта (использовался метод «мозгового штурма»), разрабатывал конкретную веб-страничку) с использованием программы Microsoft Publisher;

- модель компьютерного учебника (по курсу «Правоведение», «Экологическое право», «Финансовое право», «Транспортное право» и т.п., в зависимости от получаемой студентом специальности – индивидуальный или групповой проект);
- веб-квест по проблемам права (по курсу «Правоведение», «Экологическое право», «Транспортное право» и т.п., в зависимости от получаемой студентом специальности – групповой проект);
- модель телекоммуникационного дистанционного курса (по курсу «Правоведение» – групповой проект);
- лекция-визуализация по отдельному направлению права (в курсе «Правоведение» (индивидуальный проект) в виде презентации по конкретной теме (использование программы Microsoft PowerPoint);
- веб-квесты по проблемам юриспруденции (групповой проект): осуществляется поиск информации в сети Интернет; дается краткая характеристика основных юридически порталов и сайтов; оформление осуществляется с помощью текстового процессора Microsoft Word и запись с расширением .html, чтобы данный документ мог быть выставлен (говорят – опубликован в сети Интернет и т.п.

Таблица 1 – Работа студентов по методу проектов правовой направленности

Содержательный компонент деятельности		Процессуальный компонент деятельности
Подготовительный этап		
1.	Выбор темы конкретного проекта в области правовых дисциплин, формулирование целей проекта (беседа, анкетирование и т.п.)	Обсуждение темы проекта по конкретному учебному предмету в области права, консультации с преподавателем
2.	Определение ресурсов проекта, в том числе ресурсов сети Интернет в области права, количества участников, формирование состава группы	Формулирование названия проекта в конкретной области права, его цели и гипотезу
3.	Разработка методических рекомендаций для деятельности студентов в проектной группе: сроки выполнения проекта, форма отчетности, график консультаций	Распределение обязанностей студентов в группе и составление индивидуальных планов их работы
Этап планирования деятельности		
1.	Обозначение источников информации, в том числе электронных баз данных, правовых ресурсов сети Интернет	Составление плана поиска правовых документов и распределение ответственных за его проведение
2.	Планирование способов сбора и анализа информации правового содержания	Уточнение сроков сбора материала для проекта и анализа их содержания
3.	Разработка плана подготовки конкретного продукта проекта	Анализ существующих форм отчета и определение его конкретной формы, определение этапов разработки правового проекта, распределение ответственных за их выполнение
Выполнение проекта правовой направленности		
1.	Нахождение информации по теме исследования с использованием различных источников, в том числе – ресурсов сети Интернет правового характера	Знакомство с различными источниками информации, в том числе – ресурсами сети Интернет правового характера; развитие поисковых умений
2.	Анализ найденной правовой информации	Анализ, обобщение, систематизация собранного в ходе работы материала правовой направленности, оценка его содержания, выявление наиболее актуальных правовых документов и их оценка
3.	Подготовка отчета о проведенном исследовании	Оформление результатов исследования, подготовка материалов для электронной презентации. Подготовка устного доклада, апробация выступления
Этап представления готового продукта		
1.	Представление разработанных форм результатов работы в области права	Выступление с отчетом о проделанной работе в области права, демонстрация наглядных материалов, формулирование выводов по теме проекта
Оценка процесса деятельности студентов и результатов их работы		
1.	Подведение итогов работы по проекту	Представление результатов работы в области права, анализ качества его выполнения, оценка выполненной студентами работы
2.	Определение вклада каждого участника проекта в достижение поставленных целей	Характеристика наиболее сложных моментов выполнения работы, описание удач и затруднений при выполнении правового задания
3.	Постановка новых задач в проектной деятельности по правовым дисциплинам в вузе	Определение возможностей развития конкретного проекта в области права и внедрения его результатов в практику

Важную роль в формировании правовых компетенций студентов при работе по методу проектов играет правовая информация, представленная на сайтах и порталах сети Интернет. Обозначим некоторые из них: «Юридическая Россия», «Консультант-плюс», «Гарант», «Кодекс», «Интернет-Юриспруденция». Интернет превратился в среду, в которой можно вести полноценное обучение. С постоянным ростом уровня Интернет, его развития у студентов вузов возникает потребность в использовании полновесных электронных компонентов обучения. Возможность распределенного доступа к электронным материалам правового характера, в широком спектре их представления, начинается с лекционного и методического материала в формате Microsoft Word, Excel, заканчиваясь различными медиа-ресурсами и электронными курсами, включающими в себя набор анимационных, видео-компонентов, блоков самоконтроля, и т.д.

Особое внимание при работе по методу проектов мы

уделяем технологиям Web 2.0. Под термином «Web 2.0» понимается новый подход к построению глобальной информационной системы World Wide Web, при котором пассивная роль пользователя сменяется на активную: из читателя пользователь World Wide Web превращается в творца контента [8, 9, 10, 11]. Когда говорят о технологиях Web 2.0, обычно имеют в виду недавно появившиеся, но приобретшие уже огромную популярность блоги, социальные сети, wiki-приложения, системы Moodle (Modular Object-Oriented Digital Learning Environment), OrsclAS Portal, WebCT (Web Course Tools). Однако в «Web 2.0» попадают и такие давно и широко используемые приложения, как гостевые книги, форумы и чаты, поскольку в них содержание также создается самими пользователями.

В настоящее время наиболее широко при работе по методу проектов начинается использование наиболее продвинутыми в области использования средств ИКТ студентами и преподавателями блогов: для получения консультаций, как среда для организации сетевой исследовательской работы по методу проектов и т.п. Блоги имеют дополнительные преимущества перед форумами, поскольку имеют возможность публиковать в тексте сообщения, мультимедийные и HTML-фрагменты и т.п.

Возможно использование и такого средства обучения в режиме реального времени как чат. Наибольшую эффективность чат при работе по методу проектов имеет при общении в сети Интернет небольшого числа студентов (не более пяти-шести, а оптимально – двух-трех). Работу преподавателя со студентами в чате довольно сложно организовать, так как это связано с работой в реальном времени; в большей степени его использование характерно для общения студентов при обсуждении промежуточных результатов проектной деятельности и необходимость в использовании такого средства обучения можно рассматривать в большей степени как вспомогательный инструмент.

Инструмент Wiki был изначально разработан как инструмент управления знаниями и предназначен для групповой работы над единым проектом. Стратегия использования Wiki предполагает возможность свободного редактирования документа проекта всеми участниками проекта вплоть до создания его итоговой версии. Wiki является эффективной средой совместной, проектно-ориентированной работы студентов. В частности, используя инструмент wiki, студенты могут совместно разрабатывать различные типы проектов, учебники, отчеты и т.д. Основным преимуществом wiki является возможность выработки у студентов навыков командной работы, когда результат зависит не только от вклада каждого из студентов, но и от их способности к слаженной совместной работе.

Безусловно, использование проектной методики в работе преподавателя правовых дисциплин в условиях информатизации высшего профессионального образования требует их соответствующей подготовки (таблица 2).

Интернет-проекты правовой направленности как способ формирования правовых компетенций при решении различных учебных и исследовательских задач в высшем профессиональном образовании – это новые образовательные технологии в действии. Средством их осуществления выступают ресурсы Интернет в юридической и образовательной областях:

- обновляющаяся информация по вопросам различных отраслей права (позволяет обеспечивать постоянное расширение информационного пространства и приобретать новые знания, в том числе и наращивать предметное знание);
- юридические порталы и сайты (обеспечивают возможность получения дополнительного образования, поиска новых партнеров для осуществления своего проекта);
- виртуальные учебные центры по правовым дис-

циплинам (помогают осуществлять правовую подготовку современного уровня (при дистанционном обучении) и обеспечивают независимость оценки знаний);

- юридические виртуальные библиотеки (предоставляют возможность бесплатного доступа к учебникам, учебным пособиям, монографиям, учебным программам и другим средствам обучения праву и ведения научно-методической и научно-исследовательской работы в области права);

- on-line и off-line общение (создают среду и условия для организации профессиональной коммуникации) [5].

Таблица 2 – Этапы методики введения интернет-проектов в деятельность преподавателя

Этапы	Содержание деятельности преподавателя	Способы организации деятельности педагога	Предполагаемые результаты
1.	Приобретение компетенций в области использования информационных и коммуникационных технологий в обучении	Целевые курсы повышения квалификации, обучение в интернет-центрах, дистанционное обучение	Способен самостоятельно работать с Интернет-ресурсами правового характера, умеет сформулировать задачу для студентов (группы, пары, индивидуально)
2.	Приобретение опыта участия в интернет-проектах	Работа в действующих интернет-проектах под руководством их координаторов	Владеет технологиями работы с интернет-проектами, имеет практику интернет-проектирования
3.	Увеличение числа участников интернет-проекта, умение увидеть и отобразить наиболее интересные и практически значимые темы проектов	Популяризация идей интернет-проектирования, предъявление результатов своей работы по праву и преподаванию правовых дисциплин, презентации новых проектов	Обладает умениями формирования локального сообщества участников интернет-проектов по правовым дисциплинам в своем учебном заведении (студентов, аспирантов)
4.	Включение в деятельность интернет-сообщества	Участие в интернет-дискуссиях и форумах на русскоязычных сайтах	Практическое повышение квалификации
5.	Выявление возможностей работы по методу проектов в конкретной правовой дисциплине, определение деятельности участников проекта	Выделение аспектов в области права, позволяющих работать со студентами с использованием средств Интернет методом проектов, конкретизация задач	Выработка плана интернет-проекта по конкретной отрасли права, разработка со студентами идей для их проектов
6.	Обсуждение разработанного проектного замысла как преподавателями кафедр, так и студентами	Предъявления идеи, экспертным и согласования проектного замысла правового направления	Корректировка проектного замысла и взаимодействие со студентами других учебных групп, а также со студентами других вузов
7.	Планирование совместно со студентами конкретного проекта с использованием средств Интернет и обеспечение его эффективной работы	Составление программы и плана работы по проекту, создание и поддержка правовых электронных ресурсов, помогающих организовать совместную деятельность, подведение промежуточных и окончательных итогов	Обеспечение эффективной координации работы проекта по правовым вопросам, включения новых участников, развитие проектной деятельности

Нами проведено исследование по оценке студентами различных форм организации учебного процесса в вузе – как традиционных, так и инновационных в правовой подготовки студентов. В исследовании приняли участие студенты химического факультета Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (таблица 3).

Результаты исследования показали, что студенты высоко и практически одинаково (нет достоверных различий) оценивают традиционно используемые в педагогике высшей школы методы организации учебно-познавательной деятельности – лекции (М=4,30 балла), практические (М=4,48 балла) и семинарские (М=4,13 балла) занятия.

Таблица 3 – Оценка студентами традиционных и инновационных форм организации учебного процесса

Формы организации учебного процесса	Среднее значение оценки (М)	Стандартное отклонение для М	Доверит. интервал для М
Традиционные			
Лекции	4,30	0,71	0,19
Практические занятия	4,48	0,59	0,16
Семинары	4,13	0,73	0,20
Консультации	3,53	0,82	0,23
Инновационные			
«Мозговой штурм»	3,61	0,92	0,25
Деловая игра	3,11	1,07	0,29
Метод проектов	3,43	0,84	0,23
Учебные занятия с использованием средств ИКТ			
Лекции визуализации	3,55	0,85	0,23
Семинары и практические занятия с использованием средств ИКТ	3,32	1,04	0,28
Электронные учебники	3,32	1,16	0,31
Средства ИКТ, в том числе Интернет, в самостоятельной работе студентов	4,2	0,91	0,24

Примечание: оценка по 5-балльной шкале, где 1 балл – наименьшее значение оценки; 5 баллов – наибольшее.

На этом же уровне они оценивают занятия с использованием средств ИКТ – электронных учебников (М=3,36 балла) и ресурсов сети Интернет в самостоятельной работе (М=4,20 балла). Однако «мозговой штурм» (М=3,61 балла), деловая игра (М=3,11 балла), проектный метод (М=3,43 балла), лекции-визуализации (М=3,55 балла), семинарские и практические занятия с

использованием ИКТ (М= 3,32 балла) оцениваются несколько ниже. Проведенные нами ранее исследования также показали, что интерес студентов к использованию «мозгового штурма», деловых игр, метода проектов в обучении недостаточно высокий. Мы это объясняли тем, что недостаточно внимания уделялось методике организации работы студентов. Однако при разработке и использовании в учебном процессе инновационной методики организации деятельности студентов, результаты кардинально изменились [11].

Покажем оценку студентами некоторых из форм учебной работы в условиях информатизации высшего профессионального образования при формировании правовых компетенций (с системным использованием средств ИКТ и современных методов обучения – экспериментальная группа и несистемным их использованием – контрольная группа) (таблица 4).

Таблица 4 – Виды учебной деятельности студентов при формировании правовых компетенций в условиях информатизации образования

Оцениваемые виды учебно-познавательной деятельности:	Среднее значение		Доверительный интервал		Достов. разл. Мэ/Мк
	Мэ	Мк	Мэ	Мк	
работа с электронными справочными правовыми системами	4,58	3,35	0,25	0,35	*
работа с Интернет-ресурсами по проблемам права	4,26	3,15	0,24	0,41	*
парная/групповая/индивидуальная работа (по методу проектов)	4,63	3,12	0,23	0,28	*
работа с электронным УМК «Кейс по правождению»	3,95	2,38	0,23	0,48	*

Примечание: оценка по пятибалльной шкале, где 1 балл – минимальное значение оценки; 5 баллов – максимальное; * - различие в показателях статистически достоверно.

Очень эффективно использовался при работе студентов по методу проектов разработанный нами учебно-методический комплекс «Кейс по правождению» в электронном виде, что способствовало, как показали наши исследования, повышению качества усвоения знаний, формированию мотивов учебной деятельности и, в конечном счете, повышению уровня сформированности правовой компетенции [12].

Возможности средств ИКТ в формировании правовых компетенций студентов реализуются наиболее эффективно при использовании активных методов обучения, в частности, метода проектов. Мы считаем, что необходимо продолжение исследований по формированию правовых компетенций студентов в условиях информатизации высшей профессиональной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойцова В. В. Доступ к информации о зарубежном праве в эпоху Интернет (мировой опыт) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon.by/conf/Report/r_00.htm.
2. Кручинин М. В., Кручинина Г. А. Формирование правосознания студентов в вузе. Монография. Нижний Новгород, НФ УРАО, 2010. 310 с.
3. Кручинин М. В. Информационные и коммуникационные технологии в правовой подготовке студентов вузов: учебно-методическое пособие. Н.Новгород, ННГУ, 2010. 70 с.
4. Полат Е. С. Метод проектов. – Режим доступа: <http://users.kaluga.ru/school6/school/polat.htm>.
5. Анисимова В. А. Развитие научно-исследовательской работы студентов на основе самообразовательной // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. № 24. С. 14-16.
6. Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров. Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. доктора педаг. наук. М.: 2007. 42 с.
7. S. Robles. New wiki tools for on-line formative assessment. - INTED 2008 Abstracts Book. Valencia, IATED, 2008. – P.111.
8. J.M. Aguiar. The educational potential of wiki tech-

nology . - INTED 2008 Abstracts Book. Valencia, IATED, 2008. – P.204.

9. L. Marin Trechera. Web 2.0 tools in education. - INTED 2008 Abstracts Book. Valencia, IATED, 2008. – P. 468.

10. Christian Safran, Denis Helic, Christian Gut. E-Learning practices and Web 2.0. - ICL2007 Papers. Villach, 2007.

11. Кручинин М. В., Кручинина Г. А. Моделирование

процесса формирования профессионального правосознания студентов неюридических специальностей в высшем образовании // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Инновации в образовании». 2012. № 3. С. 17-24.

12. Кручинина Г.А., Кручинин М.В. Кейс-технологии в профессионально-правовой подготовке студентов вузов в условиях информатизации / Приволжский научный журнал. 2010. № 1..С. 206-212.

CREATING LEGAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS USING THE METHOD OF PROJECTS IN THE PROCESS OF INFORMATIZATION OF THE HIGHER EDUCATION

© 2014

M.V Kruchinin, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the transport law department
Volga State Academy of Water Transport, Nizhny Novgorod (Russia)

G.A. Kruchinina, Doctor of Pedagogical Sciences., professor of the pedagogy and management
of educational systems department

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod (Russia)

Annotation: Formation of legal competence of students of non-legal studying areas of the university in the process of informatization of the higher education requires the use of innovative teaching methods, in particular the method of projects using ICT tools.

Keywords: legal competence, project method, informatization of education, information and communication technologies tools.

УДК 159.9(075.8)

ГЕНЕТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АНОРМАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

© 2014

Д.А. Гулиева, докторант кафедры психологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: К числу основных факторов, обуславливающих аномальное поведение подростков, относят биологические, психологические, социально-педагогические факторы. Опосредствованно оно зависит также от процессов, проходящих в обществе, включая социально-экономические и морально-этические факторы. Анализ проведенных исследований, связанных с генетическими особенностями лиц с аномальным поведением, доказывает эту зависимость.

Ключевые слова: аномальное поведение, подросток, нормы, генетика, факторы, генотип, среда, акцентуация характера.

Человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов, в том числе наследственности, среды, воспитания, собственной практической деятельности человека. В результате формируется поведение личности, соответствующее неким общественно принятым представлениям [8, с. 44-45]. Однако в некоторых случаях можно наблюдать аномальное поведение, т.е. поведение, которое отклоняется от общепринятой нормы, выходит за пределы допустимых отклонений и наносит вред не только окружающим, но и самому человеку [9].

Изучение аномального поведения человека чрезвычайно важно, но особое значение имеет исследование такого поведения подростков, когда еще есть шансы предотвращения негативных последствий аномального поведения, или возможно осуществление контроля над ним.

Подростковый возраст является по своему содержанию и направлению развития наиболее сложным среди возрастных ступеней созревания человека. Кроме того, современные условия обучения и воспитания, условия социальной среды, в которой живет и развивается подросток, являются катализатором для нагнетания нервного напряжения и срывов. В том числе среди указанных условий особо следует выделить развитие информационно-коммуникационных технологий, трансформирующих когнитивное, психосоциальное развитие подростка в новое состояние, последствием которого зачастую становятся стрессы и т.д.

Научный подход к проблеме социально-психологических аспектов стресса у подростков сформировался давно, поскольку эта проблема имеет такую же древнюю

историю, как и само человеческое общество. Обучение и воспитание подрастающего поколения имеет важное значение для здорового функционирования общества и потому испокон веков находилось в центре внимания общественности, государственных и руководящих в целом структур.

К числу основных факторов, обуславливающих аномальное поведение подростков, относят: биологические факторы, которые выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребенка, затрудняющих его социальную адаптацию. Здесь речь идет о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической коррекцией требуют также и медицинского вмешательства. К ним относятся генетические (психофизиологические, физиологические, недостатки конституционно-соматического склада человека), психологические (в которые включаются наличие у ребенка психопатологии или акцентуации (чрезмерное усиление) отдельных черт характера. Эти отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка), социально-педагогические (выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, что приводит к отклонениям в процессе социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта).

Опосредствованно аномальное поведение подростка зависит от процессов, проходящих в обществе, включая социально-экономические и морально-этические

факторы [10, с.159].

С точки зрения современной аномальной психологии аномальное поведение подростка предстает как нормальная реакция на ненормальные для ребенка или группы подростков условия (социальные или микро-социальные), в которых они оказались, и в то же время как язык общения с социумом, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны [11].

В данной статье представлен анализ вопроса на основе проведенных зарубежными специалистами исследований, связанных с генетическими особенностями поведения лиц с аномальным поведением.

Если говорить о генетике аномального поведения, то примечательным является факт, что ученые нашли одну из причин агрессивности мальчиков. Оказалось, что постоянная агрессия в адрес окружающих может быть вызвана эпигенными изменениями, которые происходили во время вынашивания ребенка в утробе матери. Ученые Университета Монреаля и Макгилла проводили исследование на протяжении тридцати лет. В нем приняло участие 32 мальчика с хронической физической агрессией. Кроме них, была создана контрольная группа для сравнения анализов крови.

Оказалось, что показатели четырех маркеров воспаления — цитокинов оказался сниженным у детей с нормальными показателями агрессии в 6-15 лет [12]. Ученые-генетики обнаружили связь между процессом ДНК-метилирования, происходящим в цитокинах, регуляторами метилирования, находящегося в Т-лимфоцитах, клетками-моноцитами и развитием агрессии у мальчиков и мужчин. Агрессивная внутрисемейная среда неблагоприятно влияет на развитие плода, в результате чего развивается патологическая хроническая агрессия. Кроме того, ученые обнаружили общие черты между агрессивными людьми [там же].

Часто их матери не имеют хорошего образования и родили своего первенца в молодом возрасте. Часто встречаются матери с психическими отклонениями. Беременность иногда протекает с токсикозами и другими отклонениями от нормы. Дети рождаются недоношенными.

Как нам кажется, не менее важным является изучение психогенетики преступного поведения. Изучение психогенетики преступности представляет собой достаточно трудную задачу. Тем не менее, попытки анализа такого сложного социального явления, как преступность, с психогенетической точки зрения неоднократно предпринимались.

Так, было выявлено, что конкордантность монозиготных близнецов по этой характеристике выше, чем дизиготных. Эта черта окажется еще более выраженной, если принимать в расчет только детскую преступность (соответственно 85% и 75%). Еще одна работа по юношеской преступности дает значения для конкордантности монозиготных близнецов 91% и для дизиготных - 73% [12]. Поэтому есть все основания полагать, что средовые воздействия оказывают здесь весьма значительное влияние на дисперсию признака, причем играет роль как раз общая (разделенная) среда.

Подобно коэффициенту интеллекта, с возрастом роль воздействия общей среды снижается. В лонгитюдных исследованиях обнаружено, что наследуемость антисоциального поведения у подростков равна 0,07, а влияние общей среды составляет 0,31. Пожалуй, это самые высокие значения для воздействия общей среды по всем исследованным свойствам личности. При повторных исследованиях взрослых воздействие общей среды падает до 0,05, тогда как наследуемость возрастает до 0,43 [13].

Долгое время считалось, что нарушения норм поведения у подростков связаны с неэффективными стратегиями воспитания родителей, основанными на жестких негативных отношениях, т. е. являются результатом средовых воздействий. Психогенетический анализ пока-

зал, что средовые влияния здесь минимальны и в основе антисоциального поведения подростков должны лежать эпигенетические причины. Стало очевидным, что негативное отношение родителей и жесткие методы воспитания являются реакцией на аномальное поведение подростков, связанное с наследственностью [14, с.107].

Исследования приемных детей это подтверждают, причем на реактивную генотип - средовую корреляцию здесь указывает связь между психиатрическим статусом биологических родителей и стилем воспитания, применяемым усыновителями. Антисоциальность приемного ребенка вызывает жесткую реакцию воспитателей, непоследовательный и негативный подход, который в свою очередь усиливает антисоциальное поведение приемных детей. Дети унаследовали генотип, который привел к некоторой реакции среды, в данном случае вызвал определенное поведение приемных родителей [15, с.39].

Когда был проанализирован характер преступлений, совершаемых лицами с синдромом лишней Y-хромосомы (XYY) и синдромом Клайнфельтера (XXY), оказалось, что связи с агрессивностью нет, преступления имеют обычный характер, за исключением отсутствия интеллектуальных преступлений [там же, с. 41].

Также хотелось бы коснуться такой немаловажной проблемы, как генетические аспекты алкоголизма подростков, в отношении чего высказываются разнообразные мнения. В одних работах сообщается о высоких значениях коэффициента наследуемости, в других утверждается обратное. В свое время было обнаружено отсутствие различий между моно- и дизиготными близнецами женского пола в конкордантности по злоупотреблению алкоголем и наркотиками (McGue, 1995). Значения конкордантности составляли 0,34 и 0,31 соответственно. У мужчин такие различия оказались достоверными только для случаев раннего начала злоупотребления алкоголем (до 20 лет). Был сделан вывод о высокой степени наследуемости только ранних форм алкоголизма у мужчин. Это подтверждается также тем, что в случаях, когда оба монозиготных близнеца мужского пола становились алкоголиками, одновременно отмечался высокий уровень, пристрастия к алкоголю, доходящий до болезненного, среди их родственников. Для женщин такая закономерность не наблюдалась.

Работа же, выполненная на большем количестве исследуемых женских близнецовых пар, напротив, показала, что конкордантность по самым разным проявлениям алкоголизма для монозиготных пар вдвое выше, чем для дизиготных (Kendleretal, 1994). Значения наследуемости для женского алкоголизма оказались на уровне 60 при широком определении алкоголизма как пьянства, связанного с возникновением жизненных проблем. При этом воздействие общей среды (общее воспитание, посещение той же школы, наличие общих соседей и пр.) было практически нулевым. Таким образом, все средовые влияния, связанные с возникновением алкоголизма, можно отнести к воздействиям, специфическим для данного индивидуума. Интересно, что алкоголизм родителей не только не повышал риска алкоголизма у дочерей, но даже слегка его понижал. В этом случае думается, что отрицательный пример родителей играет роль сдерживающего фактора, тогда как наследственность влияет в противоположном направлении.

Исследования на приемных сыновьях все-таки чаще показывают значительную корреляцию с биологическими родителями в развитии алкоголизма. Независимо от наличия алкоголизма у воспитателей частота заболевания приемных детей, чьи биологические родители болели алкоголизмом, остается постоянной. Значения для этих двух групп составляли 12,5 и 13,6% [17, с.192]. Таким образом, исследование показало, что семейные влияния не играли значимой роли. Если алкоголизмом болен один из биологических родителей, то заболеваемость среди приемных детей варьируется в пределах 18-25% - для сыновей и 2-10% - для дочерей.

Кроме того, было выяснено, что подростки с высоким риском развития алкоголизма (наличие в семье алкоголиков) раньше начинают употреблять алкоголь, и у них в более раннем возрасте начинаются проблемы со злоупотреблением наркотиками. Если у них есть родственники первой и второй степени, страдающие алкоголизмом, то вероятность раннего начала употребления алкоголя повышается так же, как и трудности с развитием навыков чтения.

Если же говорить о предрасположенности к табакокурению, то имеется умеренное генетическое влияние на пристрастие к табакокурению. Исследование, проведенное в США на 4775 парах близнецов, показало, что сильная и легкая степень табакокурения определяются разными генетическими влияниями. Один из самых сильных генетических эффектов проявляется у малокурящих, и совсем иная врожденная склонность связана с тяжелой зависимостью от табака.

Обратимся к некоторым фактам по Азербайджану. Как уже отмечалось, на психическое состояние людей оказывают влияние как природные, так и социальные факторы. Азербайджан известен своими энергетическими ресурсами, богатыми природными условиями, развитой промышленностью и инфраструктурой. Однако современное экономическое развитие в немалой степени основано на хищническом истреблении природных богатств, без учета их возобновления. Социальное развитие также оказывает свое негативное воздействие на здоровье людей, в том числе и психическое. В особенности страдает детское население страны. Вот некоторые статистические данные по стране относительно заболеваемости алкоголизмом и наркоманией.

Таблица 1- Больные, взятые на учет с первичным диагнозом [16]

	2009	2010	2011	2012
Алкоголизм и алкогольный психоз	629	548	698	948
Наркомания	2 185	2 353	1 999	1 878
Токсикомания	5	-	8	10
На каждые 100 000 человек населения				
Алкоголизм и алкогольный психоз	7,1	6,1	7,7	10,3
Наркомания	24,8	26,3	22,1	20,5
Токсикомания	0,1	-	0,1	0,1
Число больных в лечебно-профилактических учреждениях, всего, человек				
Алкоголизм и алкогольный психоз	19 786	19 921	20 317	21 103
Наркомания	23 213	24 875	26 469	27 910
Токсикомания	148	130	127	134
На каждые 100 000 человек населения				
Алкоголизм и алкогольный психоз	222,9	221,6	222,9	228,5
Наркомания	261,5	276,7	290,4	302,2
Токсикомания	1,7	1,4	1,4	1,4

В росте лиц, подверженных алкоголизму и наркомании, наблюдается положительная динамика, что окажет свое негативное влияние на последующие показатели психического и социального здоровья населения Азербайджанской Республики, в том числе и детского. В настоящее время имеется немало детей с различными психическими отклонениями, о чем говорит и нижеследующая таблица.

Таблица 2 - Численность детей с умственными дефектами в 2012 году [16]

	всего	В том числе по возрастам					
		До 1,5 лет	1,5-3 года	6 лет	7 лет	8-10 лет	11-17 лет
Слабо развитые в умственном отношении дети	6 462	37	271	762	761	1 519	3 112

В Азербайджане за последние годы число детей, рожденных с различными аномалиями, например, с нарушениями в развитии, деформациями или хромосомными изменениями, растет. Так, в 2009 году их число составило 20,0, 2010 году – 20,5, 2011 году – 18,3. Это означает, что на каждые 1000 рожденных в стране детей 0,2% или вдвое большей имеют различные аномалии. Эти данные,

однако, не полностью отражают масштаб трагедии в Азербайджане. По последним данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в Азербайджане из 100 рожденных детей 8 имеют различные недостатки [16].

На основе вышеизложенного можно прийти к выводу, что на аномальное поведение подростков большое влияние оказывают наследственные факторы. Большинство детей исследованных нами, находится в определенной степени под давлением того или иного обстоятельства или многих обстоятельств, что приводит к различным проявлениям аномального поведения подростков. Результаты исследований многих ученых позволяют сделать вывод, противоречащий общему убеждению о том, что только взрослые страдают от нервных расстройств и связанных со стрессом проблем, в результате чего прибегают к различным средствам по снятию напряжения; дети с обусловленной генетикой с самого раннего возраста сами страдают от напряжения и стресса различных типов на разных уровнях. Если мы не предпримем никаких действий по предотвращению негативного воздействия генетического фактора со стороны родителей, то развитие ребенка, в том числе на подростковом уровне, может привести к проблемам со здоровьем, к длительным, непрерывным, неожиданным и неуправляемым самым разрушительным видам стресса, и впоследствии – к различным проявлениям аномального поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. — СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003.
2. Д. Холмс. Аномальная психология. М.: 2003
3. Иванов В. Н. Девиантное поведение: причины и масштабы // Социально-политический журнал. 1995. № 2. с. 47—57.
4. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. М.: Медицина. 1981
3. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (аномального) поведения // Психологический журнал. - 1987. - Т. 8. - № 4. - С. 92-102
4. Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Минека. Аномальная психология. М.: 2004
5. Therapeutic Interventions. S2-A: Developmental Psychology, 2007
6. Carson, R. C., Butcher, J.N., Mineka, S., & Hooley, J. M. (2007). Abnormal Psychology. (13th ed.). Indian reprint 2 009 by Dorling Kindersley, New Delhi
7. F., & Emery, R. E. (2010). Abnormal Psychology. 6th ed., New Jersey: Pearson Prentice Hall
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. II. - М., 1980
9. Отклоняющееся (девиантное) поведение и его виды // <http://txbt.ru/>
10. Галич Г.О., Карпушкина Е.А., Корчагина Л.Н., Морозова Н.Л., Тупарева Н.В. Девиации и их преодоление в системе интегрированного образования // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, 2009, № 9, с.159-161
11. Причины девиантного поведения подростков // <http://psylst.net/>
12. Ученые: агрессивное поведение подростков имеет генетическую природу // <http://medvesti.com>
13. Gottesman, I. I., & Goldsmith, H. H. (1977). Bases of personality variance. Science, 869-870. [Review of Heredity, Environment, and Personality by J. C. Loehlin & R. C. Nichols.]
14. Психогенетика аномального и девиантного поведения // <http://pro-psichology.ru/>
15. Александров А.А. Психогенетика. Учебное пособие. —СПб.: Питер, 2008. —192
16. В Азербайджане рождается все больше детей с недостатками (Расследование) // <http://anspress.com/>
17. Москаленко В. Д., Полтавец В. И. Генетические основы алкогользависимого поведения человека // Успехи современной генетики. ... М.: Наука, 1991, с.191-206

GENETIC FACTORS AFFECTING ABNORMALLY ADOLESCENT BEHAVIOR

© 2014

*J.A. Guliyeva, doctoral student in psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation. The main factors contributing to the abnormal behavior of adolescents include biological, psychological, social and educational factors. Indirectly it also depends on the processes taking place in society, including socio-economic and ethical factors. Analysis of the studies related to the genetic characteristics of individuals with abnormal behavior proves this dependence.

Keywords: abnormal behavior, adolescent norms, genetics, factors genotype, environment accentuation of character.

УДК 39

НАЦИОНАЛЬНОЕ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ В ПОЭЗИИ

© 2014

*Е.А. Курбанова, докторант кафедры современной азербайджанской литературы
Бакинский государственный университет (Баку, Азербайджан)*

Аннотация. Проблемы общечеловеческого и национального в поэзии всегда представляли научный интерес. В современной литературе это особенно актуально, учитывая глобализационные процессы современности. Указанная проблема ярко просматривается в творчестве азербайджанского поэта Фикрета Садыга.

Ключевые слова: поэзия, современная литература, понятия общечеловеческого и национального, Фикрет Садыг, нравственный смысл поэзии.

При рассмотрении художественного творчества на уровне литературно-критических исследований самым приоритетным направлением является выявление таких характеристик, как общечеловеческое и национальное. Исследователи в этом смысле подчеркивают, что «национальное и общечеловеческое с точки зрения социальных и эстетических смыслов является такой категорией, которая превращается в решении многих проблем научно-теоретической мысли в методологическую» [1, с. 91].

В годы формирования в истории национально-общественной мысли нового гуманитарного мышления иногда эти понятия противопоставлялись друг другу. На само же деле эти категории дополняют друг друга и разведение их на разные полюса наносит урон общественной мысли, в том числе художественной. Великий поэт Самед Вургун, чувствуя это, смело писал о подобной опасной тенденции:

«Критики-космополисты всю жизнь упрекали меня,
Говоря: «У настоящего поэта нет ни роду, ни племени».

Говоря: - Вся земля есть родина мастера-творца».
И наш поэт-пастух в ответ под звуки саза создал стих [9].

Эта преходящая волна, хотя и при поддержке политических сил и благодаря стараниям некоторых критиков не смогла сдвинуть национальную художественную мысль с ее здоровых позиций. Тогда, когда призывы к интернационализации превратились в подобие дамклова меча, все-таки нашлись литературоведы, занявшие смелую позицию, выдвинув в центр внимания проблемы родины, национальных приоритетов. Поколение, пришедшее в литературу в 60-70-е годы, достойно продолжило эту позицию. Как отмечают исследователи, «после многолетних, причем на государственном уровне, запретов, произошло широкомасштабное художественно-философское возрождение, которое еще более укрепилось в 70-е годы. Это возрождение вышло на уровень восприятия индивидуального духовного восприятия через общенациональное самопознание, в котором Фикрет Садыг наиболее ярко воплотил свое поэтическое творчество» [2, с. 43].

Фикрет Садыг, как один из представителей этого поколения, воплотил в своем творчестве органическое единство национального и общечеловеческого. Есть много весомых монографических исследований вокруг проблемы национального и общечеловеческого. Автор одного из них К.Касумзаде верно подчеркивает, что «в произведениях, отражающих национальную жизнь через мировые, общечеловеческие тенденции, ясно

виден пафос интернационального, вместе с тем в произведениях национальных писателей и поэтов каждого этноса есть национальные элементы. В каждом случае мы видим единство национального и интернационального» [3, с. 67]. Национальная составляющая творчества поэта, его лирическое «Я» может быть представлено в различной тематике. Естественно, что в творчестве Фикрета Садыга есть произведения, написанные явно в духе национализма или, напротив, в духе общечеловеческих ценностей. В творчестве поэта национальные элементы просматриваются в таких стихотворениях, как «Азербайджан, родной мой край, отчизна», «Родина-мать, отчизна, родные края», «Родные мои, как хороша отчизна», «Аллея шейхов». Интернациональным звучанием отличаются такие произведения, как «Хатынь в селе скульптура», «Я Урал», «Откуда пришел в Сибирь Фарман?», «Байкал», «Ночь поэзии», «12 апреля 1961 года и сидровое дерево», «Руки Стасиса Красаускаса», «Янина, красавица Литвы», «Встреча с Александром Чаклом», и др. Фикрет Садыг в указанных и многих других произведениях непосредственно рассматривал проблемы в национально-интернациональном ключе, в то же время в других произведениях он касался этих проблем косвенно, т.е. не отходил от своих позиций и принципов.

Фикрет Садыг в своих стихах не показывает национального звучания конкретно. Все это просматривается в лирических рассуждениях автора, в его отношении к проблеме, в его позиции. В свое время В.Г.Белинский писал, что «тайна национальности каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его, так сказать, манере понимать вещи». ... понять подлинный смысл и цену бессмертного, «истинно национального» произведения» [11, с. 84].

С.Вургун уделял пристальное внимание в своей поэзии национальным особенностям жизни, обычаям и традициям. К примеру, в его стихотворении «Я вспомнил» национальные черты жизни народа получили следующее поэтическое воплощение:

Достает небеса гора Гёкэзен,
В сумерки луна раскрывает лицо.
Я вспомнил, как молодилы в предпраздничную пору
Раскатывают с маслом слоеные лепешки.

Ты посмотри на дух народа моего!
Никто из дорогих гостей не остается внакладе!
Я вспомнил, как невесты перед встречей
Локоны крутят, кудри подвивают [10].

У Фикрета Садыга подобных поэтических записей бытовых сценок, можно сказать, что почти нет. Однако у него силен национальный колорит, изображение в целом культурно-национальной среды. Здесь художественное восприятие выступает как составной элемент общественного сознания. В этом смысле исследователи подчеркивают, что «народная литература является отражением нравственности народа, его обычаев, образа жизни. в поэзии это проглядывается особенно явно. В этом смысле даже при переводе произведения, если автор не указан, все равно можно определить немецкого, английского или французского автора» [12].

В поэзии Фикрета Садыга также чувствуется отпечаток своего, родного. Его лирическому герою присущи свойственные его народу гуманизм, доброжелательность. Некоторое осторожное отношение к научно-техническим новшествам есть показатель внимания к ментальным ценностям, привязанности к природе, к национальному образу жизни в целом.

В каждом произведении поэта есть образ азербайджанца. Исследователи пишут, что «главный герой одного из основателей современной поэзии Фикрета Садыга – современные азербайджанцы. Поэт стремится обнаружить в каждом новом стихотворении новые важные качества этого героя» [2, с.101]. Разумеется, лирический герой поэта – это современный человек, но по своим внутренним нравственным качествам он все-таки не является типом современного человека, современного азербайджанца. Фикрет Садыг является тем самым «старым азербайджанцем», который говорит поэтическими строками, слушает и живет ими. Это человек, тесно связанный с прошлым, многовековым образом жизни, нравственно-духовными ценностями, продолжающий старые традиции, желающий видеть дальнейшую жизнь именно с этой базой, показывающий определенное неверие новому образу жизни и новым ценностям. Образ такого человека создается посредством художественных средств, проявляя себя в различных изображениях и видах.

Национальное мышление нашего народа всегда было направлено в сторону признания некоторых ценностей святыми, основано на чувствах поклонения им и преклонения перед ними. Поэзия поэта основывается на социально-национальном сознании, здесь всегда с уважением и почитанием упоминается хлеб, как то, что свято ценится народом испокон веков. Достойный выразитель национального самосознания поэт Самед Вургун об этом писал так:

Пусть не падет зерно задаром в землю, хоть одно,
Где много хлеба, не пропасть отчизне.

Сила и святость этого важнейшего человеческого ресурса подчеркнута в этом выражении. Самед Вургун, чье творчество исходит из народных корней, мышления народа, его мудрости, заложенной в устном народном творчестве, в своих стихотворениях «Возвышается хлебом», «Хлеб», обращаясь к своему лирическому герою, подчеркивает святость хлеба, который по своей значимости превышает всех сокровищ мира:

Пусть предложат мне горсть жемчужин,
Не отдам за них горсть зерна [7, с.13].

Стихотворение «Хлеб» является не просто художественное изображение почитания к хлебу, закреплению в сознании людей веками. Автор еще глубже проникает в сознание своего лирического героя, пытается раскрыть цель и смысл своего художественно-философского под-
хода:

О поля и лужайки, пусть украсит вас колос,
Пусть будут закрома богаты у страны.
Не стыдно попросить у друга, но бывает так,
Что хлеб приводит к дому твоего врага [7, с.13].

Размышления автора об этой священной теме привязываются также к проблеме дружбы и вражды. В устном лексиконе азербайджанцев есть даже такое выражение «друг-враг», т.е. имеется в виду содержание взаимоотно-

ношений в кем-либо, в художественном воплощении эти взаимоотношения выражает лирический герой автора.

Дружба – это самое святое, что может быть в жизни человека. Человек всегда опирается на помощь друга, надеется на нее. Но обратиться за помощью к врагу смерти подобно. Человек возле друга мягче воска, возле врага же он становится тверже стали. Это и есть характеристика лирического героя поэта.

Фикрет Садыг в своем стихотворении «Возвышается хлебом» проходит через интересный художественный поиск нравственного содержания этого священного продукта. Лирический герой считает, что хлеб-соль является самым священным ресурсом, «вначале хлеб, затем – Коран». В лирических рассуждениях автора проглядывает национальный характер героя:

Даже закланному врагу, смотри-ка!
Не устраивай испытание хлебом.
Дай хлеб тому, кто гостем стал,
Хлеб-соль всегда нас возвышали [6, с.31].

Жизненный принцип лирического героя есть мужество, смелость. Победа, завоеванная нечестным путем, нельзя праздновать, а перед гостем – жадничать и проявлять скупость.

Среди разноцветных красок в изображении лирического героя поэта наиболее впечатляет любовь к отчизне, родному краю. Это человек, любящий каждую пядь своей земли, который скорбит и радуется вместе с нею. Исследователи подчеркивают, что понятие национального в рамках категории патриотизма рассматривается как единая система: «в азербайджанском литературоведении и научно-теоретической мысли понятие национального длительное время использовалось наряду с понятием интернационального. Поскольку понятия национального и патриотизма тесно взаимосвязаны между собой, то следует объединить эти понятия в единый термин «национально-патриотическое». В понятие национального укладываются такие категории, как родина, земля, патриотизм, гражданство, их литературно-эстетические, общественно-политические функции, став его неотъемлемой частью. Если в литературно-эстетическом мировоззрении не было бы понятия национального, то не стоило бы говорить о патриотизме, вести какой бы то ни было анализ [2, с.43].

Как уже отмечалось, в поэзии Фикрета Садыга мало уделяется внимания проблемам личного, интимного плана героев, больше анализируются проблемы общественного масштаба. Социальное мышление лирического «Я» больше основано на национальном самосознании, на патриотизме. В своих стихотворениях «Азербайджан, моя отчизна», «Родной край, отчизна, родина моя...» автор выразил свою большую любовь к отчизне, привязанность к своей земле. Он ощущает бесконечную гордость за свою родную землю, за свой край:

Село родное, родные края, познал я мир,
Впервые выполз здесь из люльки детской.
Азербайджан, отчизна дорогая, мать моя,
Я же твой листочек, крохотный совсем [7, с.6].

В этих и других строках стихотворения автор описывает красоты родины, восхваляя их, радуясь каждому успеху. В стихотворении «Знамя свободы» также выражены патриотические мотивы и настроение автора.

Его национальные чувства, национальное осознание достаточно емкое. Осознание величия отчизны, гордость за нее в какой-то степени выражено в следующих строках:

Опять кладбище с могилами шейхидов
Станет парком по прихоти властей? [6, с.65].

Это стихотворение называется «Опять?». Здесь выражается тревога автора по поводу опасности утраты своих национальных корней, истории и традиций. Исследователи пишут, что «в большинстве лирических стихотворений Фикрета Садыга лирическому герою присуще национальное самосознание, через которое он призывает читателей к воссозданию памяти народ-

ной, его истории, к национальному возрождению. Все эти рассуждения выражены в разнообразной художественной форме, в своеобразном проявлении образного мышления [4, с.69]. Автор имеет в виду прежде всего стихотворение поэта «Из-за всего этого», которое также высоко оценил акад. Б.Набиев. Это стихотворение написано в те годы, когда страна, народ переживали великий перелом. В этом произведении поэт пытается определить место истории в судьбе азербайджанского народа. Здесь лирическое «Я» поэта переживает за некоторые утраченные ценности о цветниках, об элите, о том настоящем, которое тогда было реальным, в отличие от современной лжи, прислужничества и т.д.:

Что было правдой, то стало ложью,
Из-за лживых обещаний.
Затрепетало сердце наше
От страха и угроз, что слышали.
Назвали нас слугой, хоть были беками,
И горькой стала жизнь сегодня.
Мы потеряли предков имена,
Именоваться стали по-другому [6, с.46].

Хотя художественное поэтическое мышление Фикрета Садыга и отличается национальным колоритом, в какой-то степени оно перешло грань национального, стало носить глобальный, общечеловеческий характер. Проблемы человека и мира в его творчестве как в статическом, так и содержательном смысле выходит на первый план. Все это усиливает в его творчестве общечеловеческий смысл. Его поэзия представляет из себя вид творчества, когда национальный образ служит общечеловеческим ценностям.

В поэзии Фикрета Садыга земной шар является родным домом для лирического «Я». Он любит, как житель этого дома, свой очаг, он очарован его красотой, заботится о нем, переживает за его будущее. Каждая пядь этой земли дорога ему. Он резко выступает против тех, кто нарушает спокойствие жителей этого дома. Когда поэт вспоминает о таких людях, то стихи поэта становятся жесткими, в них присутствует какой-то протест, революционный дух.

У любви поэта нет национальных границ, национальных преград. Так, он с большой любовью пишет об уральских горах, расположенных далеко от его родины, но по своей гордости и недоступности близкие его сердцу, что позволяет ему гордиться ими, полюбить их большой любовью:

Я Урал!
Я эйлаг для маралов из тундры.
Я пристанище для узкоглазых орлов.
Горы мои от конца до начала - железо.
А склоны от конца до конца - это уголь.
А землю охраняют

Как воины на параде, деревья.
А под землей так вовсе лежит радуга.
Тысячелетия копились там.
В слоях подземных солнца свет.
А под ногами
Узор разноцветья.
Искусный здесь соткал ковер,
Кто видит, сразу очарован.
Летают в небе крылья стальные.
И мир в раздумье
Над моей гордой осанкой,
Над моей стальной волей [7, с.168].

Как видно из приведенного отрывка, поэт также трогательно и сердечно пишет о горах Урала, как и о своих. Не случайно он ввел в художественный контекст произведения образ «Я». Это усиливает пафос произведения, улучшает его содержание. Вне зависимости от пространства и времени, от места, описывает каждый уголок Земли с большой любовью, показывая здесь трудовые людей.

На основе вышеизложенного можно прийти к выводу о том, что художественное мышление Фикрета Садыга тесно связано с национальным сознанием, но одновременно не остается в национальных рамках, а выходит далеко за его пределы. В его творчестве слились воедино национальное и общечеловеческое начала. Именно такой подход к творчеству характеризует настоящего художника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Alişanlı Ş. Sözüün estetik yaddaşı. Bakı: Elm, 1994, 228 s.
2. Əliyeva İ. Poetik ilhamın özünəməxsusluğu. Bakı: Elm və Təhsil nəşriyyatı, 2009, 201 s.
3. Qasımzadə Q. Ədəbiyyatda millilik və beynəlmillilik. Bakı: Elm, 1982, 273 s.
4. Nəbiyev B. Roman və müasir qəhrəman. Bakı: Yazıcı, 1987, 269 s.
5. Sadiq F. Cığır. Bakı: Azərənşr, 1963, 48 s.
6. Sadiq F. İşlə ev arasında. Bakı: Gənclik, 1997, 179 s.
7. Sadiq F. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Azərənşr, 1991, 384 s.
8. Sadiq F. Taleyin acığına. Bakı: "Çinar-çap, 2003, 528 s.
9. Vurğun S. Əsərləri. 6 cildə. C. IV. Bakı: Azərbaycan EA nəşriyyatı, 1963. 384 s.
10. Vurğun S. Seçilmiş əsərləri. 5 cildə. C. I. Bakı: Şərq-Qərb, 2005, 264 s.
11. Белинский В.Г. Русские писатели о литературном труде т.1, 1954, 577 с.
12. Сомов О.М. О романтической поэзии. М.: кн. 2., 137 с.

NATIONAL AND UNIVERSAL IN POETRY

© 2014

*E.A. Kurbanova, doctoral student in modern Azerbaijan literature
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: Problems of universal and national poetry always represented scientific interest. In modern literature, it is especially important, given the globalization processes of modernity. This problem can be seen clearly in the works of Azerbaijani poet Fikret Sadig.

Keywords: poetry, modern literature, the notion of universal and national, Fikret Sadiq, the moral meaning of poetry.

УДК 37.026.1

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

О.И. Лаптева, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права
 Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства
 и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Новосибирск (Россия)

Аннотация: Автором обосновывается утверждение, что для развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования необходимо на теоретическом уровне разработать концептуальную модель этого процесса.

Ключевые слова: модель, концептуальная модель, рефлексия, компетентность, рефлексивно-профессиональная компетентность, субъекты непрерывного образования, диагностическая карта.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одной из важнейших стратегических задач развития российского образования является усиление в теории и практике непрерывного образования инновационных тенденций, связанных с методологическим, теоретическим и прикладным обоснованием механизмов образования человека XXI в.

Социально-культурные аспекты развития непрерывного образования обусловлены рядом противоречий: усилением идей гуманизации и демократизации в жизни общества, возрастающей значимостью личности во всех сферах жизнедеятельности и недостаточным реагированием последипломного образования на эти явления; тенденциями к прогнозируемому, проективному характеру развития общества, личности и недостаточной технологической готовностью непрерывного образования к обеспечению идеи опережения; потребностью человека в обретении способов личностной, социальной и профессиональной адаптации к происходящим изменениям и фрагментарностью разработки профессиональных средств социального и личностно-профессионального развития в непрерывном образовании, построенных на рефлексивных механизмах.

Эти противоречия определены нестабильным положением человека в современном мире, высокой конкуренцией на рынке труда, они актуализируют проблему, заключающуюся в компенсировании возможных недоработок базового образования и ускорении профессиональной адаптации специалистов к непрерывно меняющимся производственно-технологическим потребностям той или иной науки, техники, производства.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Актуальность непрерывного образования специалистов и недостаточная разработанность теоретико-методологических, научно-методических основ содействия развитию рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования определили цель исследования, которая состоит в разработке основ методологии, теории и практики развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

Развитие рефлексивно-профессиональной компетентности – настоящее веление времени, ибо сегодняшний и прогнозируемый на ближайшие десятилетия уровень развития человеческой цивилизации неотделим от ускоренного наращивания интеллектуального потенциала человечества, от достижения качественно нового состояния его духовной культуры.

Для развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования необходимо на теоретическом уровне разработать концептуальную модель этого процесса. Под моделью традиционно понимается система объектов или знаков, отражающая некоторые существенные свойства системы-оригинала, или материальная или мыслительная система

(знаковая, концептуальная), которая опосредованно отражает систему факторов, воспроизводящих объект на разных уровнях его организации, самоорганизации и развития [1; 2; 3].

Создание теоретической модели – эффективное средство проверки истинности теоретических представлений в различных отраслях знаний.

Использование моделей для проверки представления наиболее популярным стало в 50-е гг. XX в. Это произошло благодаря развитию кибернетики. Однако предпосылками разработки моделей стали идеи Платона, И. Канта, Ж. Пиаже, отметивших следующие особенности использования модели: а) модель выражает отношения между объектом, моделью объекта и моделирующим субъектом; б) представляет собой системное образование с двойственной гносеологической характеристикой: объект здесь рассматривается как система моделей, а моделирующий процесс разбивается на систему моделей; в) имитирует объект (приближает, упрощает, но не искажает его).

Особенности модели можно дополнить следующими современными положениями: 1) базой любой модели является система основных принципов и универсальное свойство отражения, под которым понимают специфическую форму реагирования; 2) модель можно рассматривать как гипотезу о каком-либо процессе и возможных его результатах; 3) содержание модели зависит от особенностей моделируемого объекта и от цели, которую имеет субъект моделирования; 4) отражательная природа модели предполагает зависимость, с одной стороны, от деятельности субъекта, формирующей предмет моделирования путем определения его свойств, с другой – от деятельности, влияющей на субъект моделирования; 5) аспекты моделируемого объекта не могут быть соотносены механически; для их сопоставления должны быть основания; 7) основными функциями модели являются: воссоздание и приумножение знаний об оригинале, конструирование его новых свойств, управление им и его развитие; 8) модель в педагогике, психологии, акмеологии проектирует соотношение настоящего и будущего, а также способ движения к будущему [1; 3].

Формирование целей статьи. В данной статье автор дает научное обоснование разработанной концептуальной модели развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. При разработке концептуальной модели развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования мы исходили из следующих положений:

- развитие человека индивидуально, социально детерминировано и осуществляется на основе целенаправленной активности, проявляющейся в различных видах деятельности;
- профессия является системообразующим фактором жизнедеятельности специалиста, позволяющим реализовать основные потребности, интересы и потенциалы;
- в процессе общественного исторического развития

устанавливаются определенные требования к деятельности специалистов той или иной профессиональной сферы, определяются нормы, эталоны и желаемый результат;

- развитие рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования есть индивидуальный, личностный процесс;

- развитие рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования должно анализироваться с учетом тенденций общественного развития, современного непрерывного образования и требований к деятельности и личности специалиста;

- непрерывное образование ставит специфические задачи, адекватные проблемам, которые испытывают специалисты;

- развитие рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования обеспечивается рядом обстоятельств: готовностью субъекта реализовывать собственный потенциал; определением критериев, позволяющих проектировать эталон профессиональной деятельности и личности специалиста; разработкой технологии развития рефлексивно-профессиональной компетентности.

Концептуальная модель развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования состоит из трех блоков:

Первый блок. Предпосылка модели. Теоретико-методологический блок отражает основные тенденции непрерывного образования (гуманизация, демократизация, опережение, непрерывность, проективность, личностно-ориентированный и компетентностный подходы).

Второй блок. Основа модели. В базово-конструктивном блоке рассматриваются рефлексия как педагогическая дефиниция и рефлексивно-профессиональная компетентность. Механизм рефлексии в методологии (предполагающий анализ деятельности с затруднением, ее субъективную критическую реконструкцию и обращение к новой норме деятельности), соотносится с механизмом рефлексии в рефлексивной психологии, включающим этапы «репродукции стереотипов, переживания, вдохновения, самосознания и инновации» (И. Н. Семенов). Суть рефлексии заключается в осмыслении, переосмыслении и преобразовании субъектом содержания сознания и форм своего опыта, обуславливающих действенное отношение личности как «целостного Я» к собственному поведению, общению и деятельности [4].

Закономерности процесса рефлексии субъектов непрерывного образования, выявленные при исследовании профессиональной деятельности в рамках нашей темы, и его базовые характеристики в непрерывном образовании применимы к развитию рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования и подчиняются следующим принципам:

1. Принцип развития (рефлексия есть профессиональная способность, личностная функция, эмоционально-ценностная категория, проявляющаяся в процессе личностно-профессионального развития, приобретающая при этом особую значимость в инновационных (развивающих) парадигмах).

2. Принцип целостности (рефлексия как механизм целенаправленного изменения человеком себя, своей профессиональной компетентности и жизнедеятельности в целом).

3. Принцип системности (подчеркивает онтологический статус рефлексии, закрепленный ее гносеологическими, аксиологическими, методологическими функциями. Рефлексия, будучи системообразующим компонентом многих явлений и процессов, в силу своей универсальности, полифункциональности и многообразия видов, является элементом одного системного процесса, присущего человеку, а именно процесса - личностного, социального и профессионального развития).

4. Принцип синергетизма (рефлексия определяет

ценности, критерии развития человека как целостной, открытой, саморазвивающейся системы. Теория самоорганизации (синергетика), которая изучает универсальные образцы самоорганизации, в том числе в образовании, пытается ответить на вопросы о человеке, его месте в мире, способах познания и освоения с помощью механизмов рефлексии).

5. Принцип интегративности (важность рефлексии в условиях междисциплинарной интеграции при проектировании различных социальных систем, в том числе такой сложной, как образование).



Рисунок 1 - Концептуальная модель развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования

Рефлексивно-профессиональная компетентность предполагает владение разными видами рефлексии: личностной, коммуникативной, кооперативной, интеллектуальной. Чем гармоничнее сочетаются эти виды в процессе развития рефлексивно-профессиональной компетентности, тем гармоничнее будет человек.

Рефлексивно-профессиональная компетентность влияет на формирование мотивации и целеполагания субъектов непрерывного образования, иначе говоря, осознание мотивов своей деятельности приводит человека к постановке определенной профессиональной цели. Рефлексия цели определяет модель профессиональной деятельности и ее реализацию, а рефлексия затруднений профессиональной деятельности обуславливает фиксацию ее результатов и анализ отдельных компонентов. Сочетая в себе креативность, высокую внутреннюю мотивацию в профессиональной деятельности и рефлексивность, субъект непрерывного образования способен выйти на высокий уровень инновационной деятельности.

Таким образом, рефлексия как условие развития реф-

лексивно-профессиональной компетентности, как механизм анализа опыта и, наконец, как компонент в структуре профессиональных способностей является устойчивой дефиницией непрерывного образования.

Третий блок. Реализация модели. Технологический компонент позволяет реализовать данную концептуальную модель на практике и диагностировать динамику развития их рефлексивно-профессиональной компетентности.

В сфере образования в настоящее время складывается противоречивая ситуация, заключающаяся в том, что потребность общества в профессионалах, обладающих развитыми рефлексивными способностями, которые необходимы для достижения более высоких результатов в деятельности, сопровождаемой постоянной модернизацией, не подкрепляется образовательной практикой. Но в обществе наблюдается потребность в закреплении такой системы образования, в которой профессиональное развитие обучающихся происходило бы на основе рефлексии.

Для этого необходимо обоснование рефлексии как метода мышления и осуществления практической деятельности. По мнению О.С. Анисимова, основная функция метода заключается в том, чтобы упорядочить и урегулировать процесс познания. Также важной функцией метода является практическое преобразование какого-либо объекта. Традиционно методом считают совокупность правил, приемов, способов, определенных норм, с помощью которых осуществляется деятельность. Чистота решения, доказательства, аргументации достигается при четком следовании методу [5, с. 26].

Г.П. Щедровицкий называет методом особый тип знания, позволяющий произвести новое знание, а также осуществить и преобразовать деятельность. Рассматривая метод шире задачи или способа, он считает, что метод необходим для того, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру или процесс решения задачи. Это все в совокупности и составляет метод [6, с. 26].

Для обоснования дидактического метода необходимо определить его существенные признаки. В Российской педагогической энциклопедии метод обучения трактуется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» [7, с. 566]. Кроме того, любой метод обучения имеет три признака: 1) цель обучения; 2) способ усвоения; 3) характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака в нашем исследовании являются основаниями, с позиции которых рефлексия описывается как дидактический метод.

Именно благодаря рефлексии достигается такая цель обучения, как самостоятельный поиск новых форм деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции, причем речь в данном случае идет не столько о наращивании знаний (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма).

Способ усвоения знаний как один из трех признаков дидактического метода в процессе рефлексии всегда уникален и предполагает активное участие субъекта. Рефлексия субъекта в данном случае направлена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому исследовательский процесс рассматривается в качестве основного способа усвоения знаний.

Характер взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексии как дидактического метода - дискуссионный. Стало быть, помимо диалога, другим не менее важным способом взаимодействия субъектов обучения будет дискуссия, организованная как сложная коммуникация, в которой задействованы автор высказывания, понимающий высказывание, критик высказывания, организатор коммуникации.

На первом этапе взаимодействия каждый участник может высказывать свою точку зрения и при этом быть ее автором. Каждый участник дискуссии в ситуации авторского высказывания становится понимающим. Понимание - это второй этап коммуникации, на котором участник дискуссии строит новый образ, новое знание на основе высказывания автора, цель его понимания - реконструкция точки зрения автора. Затем уже участник дискуссии выходит на третий этап взаимодействия - критический. Основываясь на результатах понимания, он как критик вырабатывает свою точку зрения и транслирует ее автору и всем участникам взаимодействия. Теперь уже автор становится понимающим. Анализируя содержание своего предыдущего высказывания, он критически осмысливает продукт своей мыслительной деятельности и выстраивает новую норму деятельности. Такой способ взаимодействия и называется дискуссионным.

Рассмотренный способ взаимодействия построен по типу рефлексии. Он позволяет развиваться субъекту обучения во всех направлениях (содержание знания, деятельность и мыследеятельность). Андрагог или педагог в данном случае являются организатором коммуникации, создающим условия для авторского высказывания, упорядочения процесса понимания и формирования конструктивной критической позиции.

Как уже отмечалось, развитие рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования невозможно без количественных и качественных изменений личностного характера. Эти изменения связаны с преобразованием когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных, ценностных свойств обучающихся и в дальнейшем определять значимые поведенческие модификации. Это обстоятельство во многом обуславливает специфику диагностики результативности развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

Рефлексивно-профессиональная компетентность, будучи образовательным результатом, как правило, не оценивается с помощью количественных методов. Ее можно оценивать лишь в «ситуации включения» человека в деятельность. В условиях образовательного учреждения эти ситуации проектируются. Такая ситуация, в частности, может быть спроектирована с помощью изучения продуктов деятельности. Особенность такого обучения заключается в том, что исследователь не контактирует с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности. Изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и процессе выполнения поставленных задач.

Для оценки развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования должны быть определены диагностические показатели - свойства (характеристика) субъекта образовательной деятельности, объективно выражающие наличие в его поведении определенных компонентов компетенции. Основным критерием для определения качества компетенции является доминирующая форма ее проявления в поведении человека (в учебной или реальной жизненной ситуации), а именно: демонстрация понимания чего-либо, демонстрация действия (предметного, вербального, коммуникативного, интеллектуального и др.), демонстрация личностных проявлений (позиции, качества, установки и т. п.).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Концептуальная модель задает направление дальнейшей разработки вопросов, связанных с развитием рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования и является необходимым условием построения данными субъектами индивидуальных стратегий профессионального становления, обеспечивает выход высшего образования на качественно новый уровень, который позволя-

ет эффективно решать задачи, стоящие перед высшими учебными заведениями, связанные с подготовкой конкурентоспособного специалиста.

Дальнейшее исследование посвящено разработке диагностической карты, позволяющей: 1) определить и сохранить значимость личностного целеполагания в процессе непрерывного образования; 2) построить образовательный процесс на ситуациях из профессионального и жизненного опыта обучающихся, обеспечив самоопределение и самостоятельный поиск путей решения проблемных ситуаций; 3) обеспечить индивидуальную образовательную траекторию в определении и выборе смысла образования, его целей и задач, темпа продвижения, форм обучения; 4) спроектировать систему оценки развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вартофский М. Модели. Репрессалия и научное понимание: пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. 506 с.
2. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
3. Щедровицкий Т.П. Структурный анализ и моделирование сложных систем // Проблемы исследования систем и структур: матер. конференции. М.: Изд. АН СССР, 1965.
4. Семенов И.Н., Байер И.В., Степанов С.Ю. Рефлексивно-акмеологическая диагностика и развитие творческого потенциала // Проблемы эксперимента в

психологии / под ред. А.А. Деркача, Р.Л. Кричевского. М.: РАГС, 1998. С.62–78.

5. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореф. дисс. докт. психол. наук.- М.: РАУ, 1994. 94 с.

6. Щедровицкий Г.П., Котельников И.С. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной деятельности // Нововведения в организациях.. М.: ВНИИСИ, 1993. 64 с.

7. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия, Т.2. 1993 - 99. С. 566.

8. Лаптева О.И. Профессиональные компетентности субъектов образования: тренинговые технологии // Философия образования. 2011. № 6 (39). С. 136-144.

9. Лаптева О.И. Развитие профессиональной компетентности в контексте игровых рефлексии // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 5. С.51-53.

10. Лаптева О.И. Роль акмеологической среды в развитии профессиональных компетенций субъектов непрерывного образования // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 238-243.

11. Лаптева О.И. Функциональный анализ методов развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 1 [8]. С. 17 - 22.

A CONCEPTUAL MODEL OF DEVELOPING REFLECTION- PROFESSIONAL COMPETENCE OF SUBJECTS OF CONTINUOUS EDUCATION

© 2014

O.I. Lapteva, candidate of psychological sciences, associated professor of the department
«History and theory of state and law»

*Siberian institute of management – branch of Presidential Russian academy of national economy
and public administration, Novosibirsk (Russia)*

Annotation: The author proves the statement that to develop reflection and professional competence of subjects of continuous education it is necessary to elaborate a conceptual model of this process on theoretical level.

Keywords: model, conceptual model, reflection, competence, reflection-professional competence, subjects of continuous education, diagnostic card.

УДК 37.018 : 378

ВАРИАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

© 2014

Н.Н. Левшин, кандидат педагогических наук, профессор
Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев (Украина)

Аннотация: Описывается открытая пространственная интегративно-синергетическая модель педагогической технологии как взаимная проективная деятельность субъектов обучения, опосредствованная методической системой и некоторые ее интерпретации.

Ключевые слова: педагогическая технология, интегративно-синергетическая модель педагогической технологии, модель технологии формирования проективных умений магистрантов, междисциплинарная технология обучения.

Осуществление технологизации учебно-воспитательного процесса в значительной степени зависит от проработанности понятийного аппарата (глубокого научного обоснования содержания системы понятий, которые являются основой конструирования определенной деятельности для достижения необходимых результатов).

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о разном в толковании понятий «педагогическая технология» и «психолого-педагогическое проектирование». Так, в энциклопедии образования представлены три статьи технологического направления: «педагогические технологии» (С. Сысоева), «технология обучения» (С. Бондарь), «технология образования» (А. Нисимчук), которые с той или иной степенью полноты отражают спектр подходов к раскрытию технологического подхода в образовании [1].

Анализируя понятие «педагогическая технология»,

С. Сысоева насчитывает более 300 его признаков. Среди них: рациональный способ достижения сознательно сформулированной образовательной (учебной, воспитательной) цели; наука; педагогическая система; педагогическая деятельность; системно-деятельностный подход к образовательному процессу; искусство педагога; модель; средство оптимизации и модернизации образовательного пространства; процессуальный компонент образовательного процесса; интегративный подход в образовании и т. д. [2].

Заметим, что технологии обучения и воспитания – это специфические проявления родового понятия «педагогическая технология», функционирующих в динамическом единстве. Разделение их осуществляется для выделения предметов отдельных исследований.

В общем, наблюдается тенденция, когда любую ячейку образовательного (учебно-воспитательного процесса), или способы его обоснования исследователи на-

зывают технологией. В частности, урок, лекцию, практические и семинарские занятия, различные средства обучения и т.д. Такое разнообразие подходов обусловлено сложностью и многогранностью этой проблематики. Ведь достижения педагогических результатов зависят от значительного числа факторов воздействия, каждый из которых требует специального исследования.

На практике приходится наблюдать, что отдельные ученые присваивают единственное значение термину «педагогическая технология», которое следует из контекста собственных исследовательских предпочтений (алгоритм достижения определенного результата, педагогическая система, наука, искусство педагога, интегративный подход в образовании, средства обучения и т.д.). Нередко при этом встречается неприятие других подходов, кроме единственного, смежного с личной исследовательской проблематикой.

В общем, следует отметить, что именно для педагогической терминологии характерна многозначность, обусловленная сложностью изучаемых явлений и процессов. Нередко количество подходов к толкованию тех или иных педагогических терминов превышает несколько сотен.

В таких условиях возможны несколько принципиальных способов использования терминов: соблюдение единого значения педагогического термина; интеграция всех возможных подходов в виде определенной педагогической системы, при этом каждое вариативно значение термина включается в полученной системы в качестве подсистемы. В предложенной статье сделана попытка объединить множественные подходы к определению понятия «педагогическая технология» посредством построения общей модели и показать возможные варианты ее интерпретации.

Обоснованию сущности понятия «педагогическая технология» посвящены фундаментальное исследование В. Беспалько, М. Кларина, Н. Кузьмина, Г. Селевка, В. Сластенина, Т. Шамова и др. Многие из них – В. Беспалько, Г. Архангельский, Т. Ильина, Н. Кузьмина, Л. Викторова и др. – предложили графические модели педагогических систем, иллюстрирующие взаимодействие субъектов и объектов учебно-воспитательного процесса с целью достижения определенного результата.

Анализ литературных источников, касающихся соответствующей проблематики (А. Алексюк, В. Бондарь, В. Беспалько, Е. Бондаревская, И. Бех, С. Гончаренко, И. Зязюн, В. Казаков, И. Прокопенко, Н. Кузьмина, Г. Селевка, М. Кларин, В. Семченко, С. Сысоева, А. Сердюк, Н. Евтух, М. Левина, А. Пехота, В. Ясвин, В. Виленский, П. Образцов, А. Уман и другие [3–15]), свидетельствует, что за основу раскрытия содержания понятия в теоретическом плане следует взять деятельностный и системный подходы, позволяющие создать его интегративную, построенную с учетом принципов синергетики модель. Она разрабатывалась на принципах не противопоставления, а объединения различных подходов к толкованию понятия «педагогическая технология». Сравнивая различные варианты раскрытия его содержания, мы выделили морфологический системный состав ее и взаимосвязи, придающие этой системе устойчивость. Вследствие этого было сформулировано следующее определение: «Педагогическая технология в вузах – это множество обоснованных проективных действий $P_1, P_2, \dots, P_n$, осуществленных субъектами учебно-воспитательного процесса с целью подготовки специалистов в соответствии с требованиями информационного общества» [16].

Очевидно, что приведенное определение опирается на понятие «проективное действие» («педагогическое проектирование»). Анализ научно-педагогической литературы показывает, что значительное количество исследователей связывает разрешение актуальных современных задач профессионального становления, в частности

профессионально- педагогического, с использованием в учебно-воспитательном процессе психолого-педагогического проектирования и совершенным овладением им будущими специалистами.

Понятие «педагогическое проектирование», «психолого-педагогическое проектирование» не является исключением в плане множественности их трактовок и взаимозависимости с другими педагогическими категориями.

Вопросы психолого-педагогического проектирования разрабатывались В. Безруковым, В. Безруковой, В. Гинецинским, М. Горчаковой-Сибирской, В. Бондарем, М. Виноградской, С. Гаджимагомедовой, Н. Евтухом, И. Зязюном, И. Колесниковой, С. Максименком, А. Михайловым, А. Моревой, Т. Подобедовой, В. Сластениным, С. Тигровым др.

Сравнивая подходы различных авторов можно выделить следующие общие признаки педагогического проектирования: процесс, деятельность, наличие инновационного, креативного результата; определение результата проектирования как определенной педагогической системы (модели), технологии.

Заметим, что каждая проективное действие имеет целью создание определенной системы или подсистемы, модели на основе определенных исходных условий.

На основе этого мы объединили различные подходы в таком общем определении: «Психолого-педагогическое проектирование (P) – это создание на основе заданной цели, заданных и исследованных теоретико-методических основ определенной педагогической системы, подсистемы, модели» [16].

Анализ психолого-педагогического проектирования как диалектического единства процесса и результата (определенной педагогической системы) дал возможность исследовать все подсистемы модели также в двух соответствующих аспектах – процессуальном и результативном.

Считаем необходимым избежать противоречия, когда отдельные авторы педагогический процесс не считают педагогической системой; происходит замкнутость на определенном результате, без четкого определения его сущности, или эклективное, несогласованное сочетание стратегии осуществления проектирования с его результатами.

Подчеркнем некорректность рядоположенности таких объектов проектирования: педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации. Ведь педагогический процесс и педагогические ситуации также являются разновидностями педагогических систем.

С точки зрения логической точности нельзя также противопоставлять понятия «проект» и «система (модель)», ибо любой проект является одновременно одной из разновидностей систем, моделей (материальных или идеальных), безусловно разного уровня сложности.

Предложенное определение характеризуется тем, что конечный результат (объект проектирования) описывается «языком систем». Такое применение системного подхода позволяет предоставлять будущему творению четкой иерархичности, структурированности, взаимобусловленности различных составляющих конечного педагогического продукта.

Процесс творения различных педагогических систем в педагогической литературе изображается по-разному.

При всей прогрессивности предлагаемого методологического подхода наблюдается определенное несоответствие интегративно-синергетическим требованиям:

- а) плоскостное изображение субъектов и объектов учебного процесса каждый раз создают закрытые системы, которые практически не подлежат дополнению;
- б) субъекты учебного процесса при этом теряются в множестве объектов, которые рассматриваются;
- в) все они строились на основе определенного системообразующего фактора, что ограничивало возможность этой педагогической системы проиллюстрировать

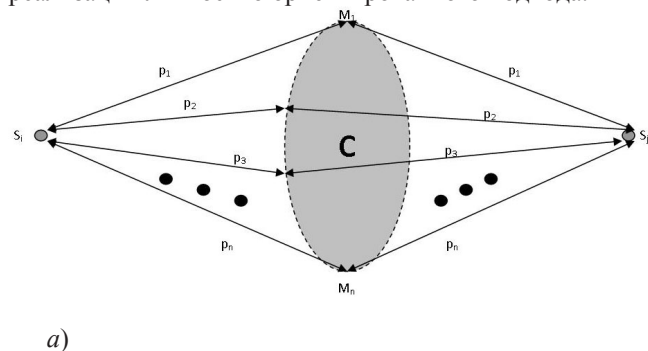
множественность подходов.

Мы предлагаем пространственную модель личностно ориентированной технологии обучения и воспитания (рис. 1, а), где S_i, S_j – субъекты учебно- воспитательного процесса; $M_1, \dots, M_n$ – прообразы фундаментальных факторов личностно ориентированного обучения и воспитания; $p_1, \dots, p_n$ – иллюстрируют совместную деятельность субъектов обучения и воспитания. Нижняя часть (б) расшифровывает значение плоскости C (методическую систему).

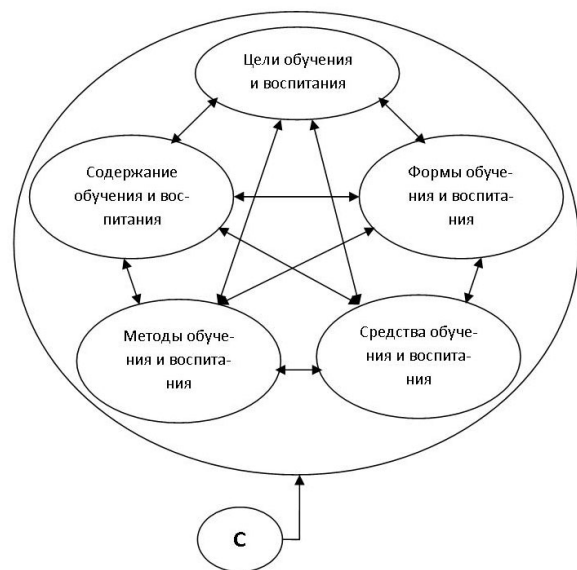
Эта модель отражает уровни разномножественного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса (преподаватель – студент; преподаватель – группа (поток) студентов; преподаватели – студенты) и динамику взаимосвязей между различными компонентами методической системы, без обоснованного проектирования которых эффективная технология невозможна. То, что в плоскости C (рис. 1, а) не указаны эти компоненты, а расшифровываются только на рис. 1, б, создает возможность разнобразной интерпретации этих взаимосвязей вплоть до их взаимопроникновения.

Предложенная модель соответствует принципам синергетики в осуществлении системного подхода: акцентирование внимания на процессах движения, системы, структурных переходах, учитывает сущность внутренних и внешних взаимосвязей педагогической системы, создает возможности для дополнения ее различными подсистемами.

Преимущество такой пространственной модели заключается не только в выделении субъектов обучения, подчеркивании их активного взаимодействия, но и в возможности синтеза различных педагогических направлений реформирования образования, в частности реализации личностно ориентированного подхода.



а)



б)

Рис. 1. Интегративно-синергетическая модель педагогической технологии

В модели изображены выделенные различными ис-

следованиями личностно ориентированного подхода к учебно-воспитательному процессу его определяющие факторы: субъект-субъектное взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса; реализация методологического (M_1), логического (M_2), содержательного (M_3), процессуального (M_4), мотивационного (M_5), компонента создание условий для саморазвития (M_6), самовоспитания (M_7), самообучения, самоорганизации (M_8), самодетерминация (M_9), обеспечение реализации аксиологического (M_{10}) – общечеловеческих ценностей (гуманизм, патриотизм, ценности родной культуры и других культур), развития сущностных качеств мышления (M_{11}), креативность, системность, рефлексивность и т.п., соблюдение психолого-гигиенических требований к организации труда (M_{12}) и т.д..

Отдельные направления могут принадлежать к определенному классу (их можно выделить одинаковым цветом). Тогда модель может превратиться в радугу. Они могут приобретать определенный уровень конкретизации.

Пространство, в котором размещается модель, является информационным и культуротворческим (по В. Андрущенко, М. Михальченко).

Приведенная модель имеет универсальный характер и позволяет осуществить локализацию как для всех вузов, например, педагогических так и общеобразовательных учебных заведений.

Одной из важнейших особенностей этой модели как педагогической системы является то, что она включает в виде подсистем различные подходы к толкованию понятия «педагогическая технология».

Основным преимуществом этой модели является то, что она создает возможность проектировать все ее компоненты во взаимодействии.

Описанная интегративно-синергетическая модель педагогической технологии представляет собой первый, наиболее общий уровень педагогической технологии и подлжет развитию. В ряде диссертационных исследований (докторской Ю. Пелеха и кандидатских Н. Титаренко, И. Ковпак, Ю. Гейко, выполненных под нашим руководством) она использовалась как базовая. Например, Н. Титаренко построила модель технологии формирования в магистрантов умений проектировать учебно-методическое обеспечение для ВУЗов (рис. 2) [17]. Все компоненты модели подчинялись решению задач исследования и приобрели необходимые видоизменения. В частности, ею была разработан содержательный компонент педагогической технологии, который отражает минимизированный перечень необходимых знаний и умений, на основе которых, исходя из поставленной цели, можно создать соответствующий учебник.

К первому блоку относятся знания: сущности и функции учебника (компонентов дидактически-методического комплекса); типологии структур учебника; сущности и процесса «педагогического проектирования», методов системного анализа и моделирования; нормативных требований к объему и форме, учебных изданий для высшей школы; отраслевых стандартов (ОКХ, ОПП); программ по профессиональным учебным дисциплинам; фундаментальные знания соответствующей науки.

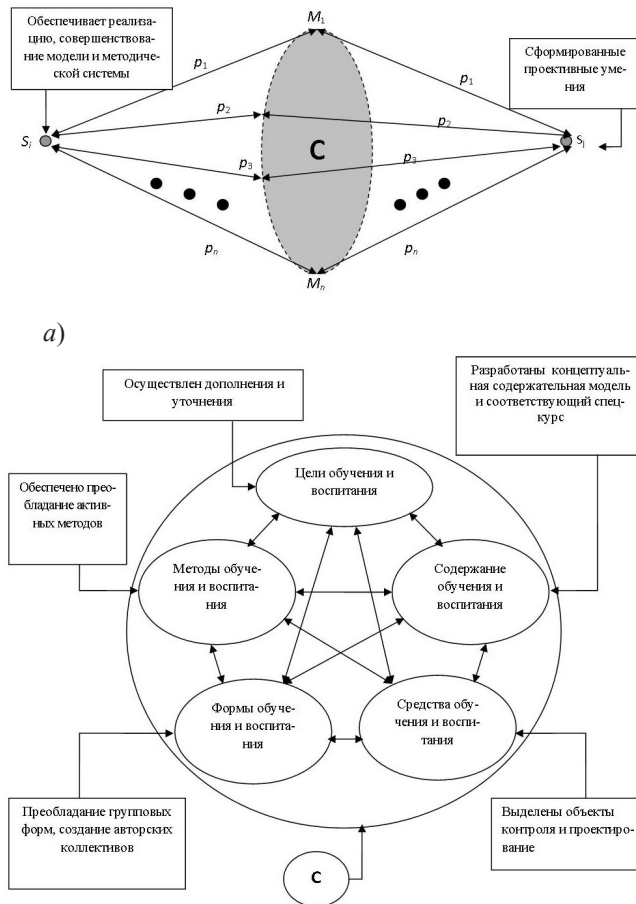
В блоке проективных умений автором выделено четыре их основных вида: организационные, информационные, моделирующие, диагностические. Они конкретизируются следующим образом.

Организационные умения: определять цели обучения по определенным структурными элементами программы, выявлять и осознавать педагогические основы проектирования учебника, создавать план проективной деятельности.

Информационные умения: осуществлять подбор информации в соответствии с учебной программой, подавать материал научно-литературным языком.

Моделирующие умения: устанавливать логические взаимосвязи между смысловыми элементами (струк-

турировать материал), осуществлять разноректорное моделирование учебного материала: строить структурно-логические схемы; создавать проблемно-поисковые задачи; задавать вопросы для самопроверки, разрабатывать тесты; компоновать учебный материал.



б)

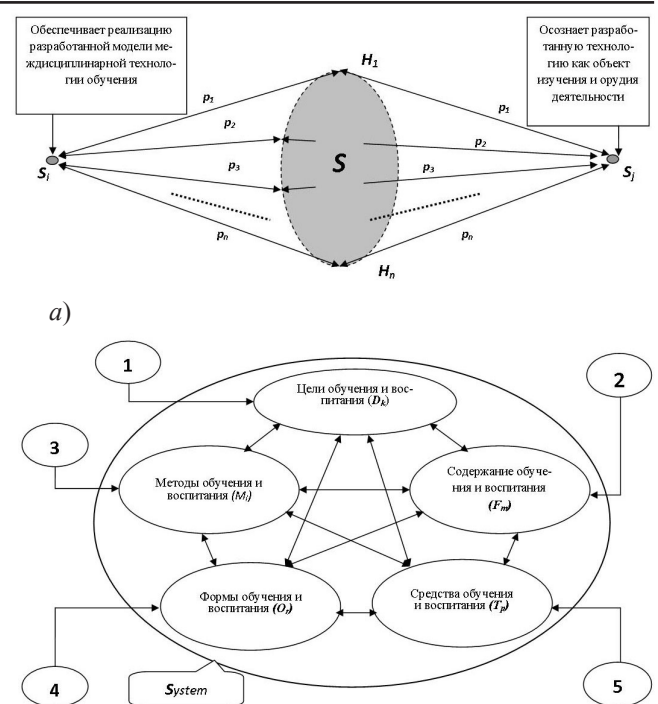
Рис. 2. Модель педагогической технологии формирования проективных умений у магистрантов
Диагностические умения: осуществлять экспериментальную проверку разработанного учебника.

В диссертационном исследовании И. Ковпак «Педагогические основы проектирования междисциплинарной технологии обучения в подготовке преподавателей педагогики» осуществлена интерпретация интегративно-синергетической модели педагогической как междисциплинарной (рис. 3), где D_k , F_m , M_p , O_i та T_p обозначают соответственно множественные компоненты методической системы (System), которые служат объектом междисциплинарного анализа [18].

Спроектированная междисциплинарная технология обучения, характеризуется как подсистема интегративно-синергетической модели педагогической технологии, в которой на основе вариативных уровней междисциплинарного синтеза отражаются взаимосвязи целей, содержания, форм, методов и средств обучения и обеспечивается обобщенная методика их выявления и применения.

Модель подлежит четкой иерархии и обеспечивает возможны отображения различных уровней ее общности:

- уровень учебного занятия;
- уровень учебной дисциплины;
- уровень учебного плана;
- уровень отраслевых стандартов (ОКХ, ОПП);
- уровень взаимодействия отраслевых стандартов различных специальностей;
- уровень межнаучных содержательной взаимодействия.



б)

Рис. 3. Модель междисциплинарной технологии обучения.

Описание взаимосвязей осуществляется системой кортежей, состоящих из пронумерованных элементов. Вместе с тем, реализация междисциплинарных связей для каждого кортежа подчиняется определенной общей стратегии: постоянное оказание внимания необходимости реализации междисциплинарного подхода, выявления возможных взаимосвязанных понятий при подготовке к каждому занятию (основой для этого служат разработанные кортежи), исследование направлений их возможной интеграции, обобщения и развития; разработка методов и приемов актуализации, углубления, сравнение определенных понятий и построение междисциплинарной модели содержания системы понятий.

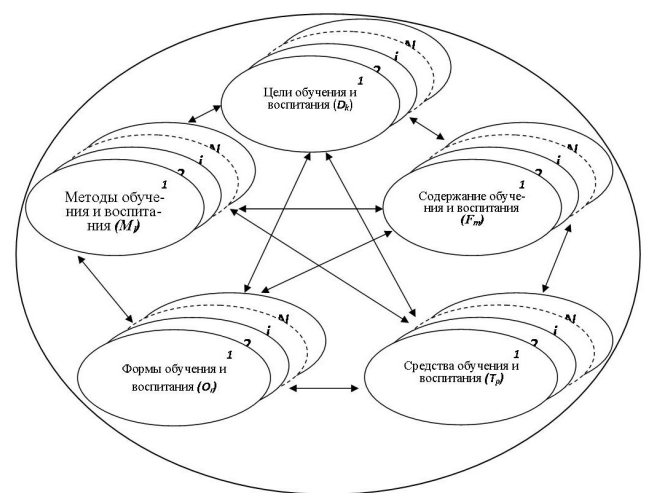


Рис. 4. Представление методической системы в форме, обеспечивающее выявление междисциплинарных связей учебной дисциплины

Открытость предложенной модели побуждает к творению и отображению новых классов и видов взаимосвязей как между самими компонентами модели, так и с окружающим культурно-творческим информационным пространством.

Этапами проектирования междисциплинарной технологии обучения согласно определенным учебным планом и системой программ учебных дисциплин являются: корректная опора на понятие «педагогическая технология», осуществление ее междисциплинарной интерпретации, выявления данных для построения междисциплинарной технологии обучения; нумерации объектов междисциплинарной интеграции для каждой учебной дисциплины; построение кортежей взаимосвязанных объектов, использование данных кортежей как ориентировочной основы использования междисциплинарных связей в процессе обучения.

Таким образом, интегративно-синергетическая модель педагогической технологии позволяет определять и создавать различные ее виды в качестве подсистем, что позволяет создавать теоретические концепты и их практическую реализацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Педагогічні технології : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие [для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Делова книга, 1996. – 344 с.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск, 1989. – 101 с.
6. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
7. Сердюк О. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) / О. Сердюк, М. Євтух, // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 71–81.
8. Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / Г. М. Сагач, І. А. Зязюн. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
9. Левшин М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левшин. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
10. Лутай В. С. Основной вопрос философии. Синергетический вопрос / В. С. Лутай. – К. : ПАРАПАН, 2004. – 156 с.
11. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К, 2001. – 256 с.
12. Педагогическое проектирование : учеб. пособие [для высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова–Сибирская ; [под ред. И. А. Колесниковой]. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
13. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
14. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, М. П. Капустин. – М. : Владос, 2001. – 320 с.
15. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических процессов и систем: монография / Е. А. Лодатко, О. П. Денисова ; МОН РФ; ГОУ ВПО «Московский гос. ун-т пищевых производств». – М. : МГУПП, 2011. – 240 с.
16. Левшин М. Интегративно-синергетична модель проектування особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання / М. Левшин // Вища освіта України. – № 1. – 2004. – С. 36–40.
17. Титаренко Н. Ю. Підходи до побудови моделі формування вмінь магістрантів проектувати навчально-методичне забезпечення для вищих навчальних закладів / Н. Ю. Титаренко // Вища освіта України. – 2008. – № 3(дод. 1). – Тематич. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» – Т. 2 – С. 201–207.
18. Левшин М. М. Теоретико-методичні засади проектування міждисциплінарної технології навчання / М. М. Левшин, І. О. Ковпак // Вища освіта України – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2012. – № 3 (дод. 1). – Т. 1 – С. 205–217.

VARIANT MODELLING OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY CONCEPT

© 2014

N.N. Levshin, candidate of pedagogical sciences, professor
National Pedagogical University of M.P. Drahomanova, Kyiv (Ukraine)

Annotation: The open space integrative synergetic model of educational technology as mutual projective activity of subjects of learning, mediated by methodical system, and some of its interpretations are described.

Keywords: educational technology, integrative and synergetic model of educational technology, model of technology of formation of undergraduates' projective abilities, interdisciplinary education technology.

УДК 378

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОРИЕНТИРЫ

© 2014

О.А. Лускина, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Аннотация: В статье дается анализ подготовки будущих специалистов. Предлагается активно использовать деятельностный подход в процессе формирования межкультурной компетентности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, компетенция, совместная деятельность, навыки, профессиональная подготовленность.

Интеграция в мировое пространство, расширение сотрудничества с другими странами способствуют востребованности специалистов, готовых вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур. Как показывает практика, у будущих специалистов недостаточно сформированы профессионально значимые коммуникативные умения и отсут-

ствует подготовленность для общения в межкультурной среде. В тоже время владение навыками коммуникативного взаимодействия с представителями других культур свидетельствует о высоком уровне профессионального развития специалиста. Формирование вышеперечисленных навыков в высшей школе России затруднено в связи с отсутствием комплексного и целенаправленного внедре-

ния личностно-ориентированных технологий в учебный процесс. Недостаточно используются и возможности коммуникативных дисциплин: конфликтологии, делового общения, межкультурной коммуникации.

В настоящее время будущего специалиста необходимо обучить следующим умениям:

- Работать в команде и устанавливать отношения сотрудничества с партнерами
- Уважать и ценить других
- Устанавливать взаимоотношения с другими людьми
- Уметь конкурировать с другими, но не быть враждебным по отношению к ним
- Уметь разделять ценности представителей другой культуры и работать в поликультурном мире
- Обновлять свои знания
- Быть конкурентоспособным
- Жить в соответствии с этическими ценностями
- Гордиться своей профессией

Для формирования этих умений необходимо:

1. Выявить деятельностные компоненты компетентности и их личностный аспект с учетом функций, реализуемых в профессиональных ситуациях

2. Разработать технологии обучения, формирующие компетентностную структуру личности в условиях интегративных междисциплинарных программ.

Анализ будущей профессиональной деятельности инженеров показывает, что основными видами профессиональной коммуникации инженеров в иноязычной сфере будут: консультирование, собеседование, интервью, переговоры с представителями других культур, регулирование межкультурных конфликтов, нахождение точек соприкосновения. Очевиден кооперативный характер общения не только на международном уровне, но также в процессе коммуникации с представителями других национальностей нашей страны.

Применительно к языковой профессиональной коммуникации деятельностный подход предполагает рассмотрение процесса профессиональной коммуникации как организацию управления формированием системы профессиональных ценностей, взглядов, оценок, представлений и установок личности с помощью иноязычных средств. Обучение межкультурной коммуникации следует проводить с учетом антропологической направленности системы образования. Оно предполагает поворот к человеку как смыслу, сущности системы высшего образования, превращения языка из средства в основу образовательного процесса.

Поскольку специалист, осуществляющий профессиональную деятельность на иностранном языке, является языковой личностью, способной переключаться на свойственные другой культуре семиотические коды культуры, то деятельностный подход к формированию межкультурной коммуникативной компетентности будет иметь свою специфику [1-6]. Она будет проявляться в том, что основой обучения иноязычной коммуни-

кативной компетентности будут являться типичные ситуации, на основе которых возможно формирование межкультурно ориентированной личности. К ним относятся ситуации межкультурного взаимодействия, возникающие в иноязычном профессиональном контексте, их структура и конкретное культурно-специфическое языковое оформление. Структура ситуации представлена коммуникативными стратегиями и тактиками, которые подчинены профессионально значимой коммуникативной цели.

Для реализации этих целей необходимо:

1. Обеспечить усвоение типов коммуникативных стратегий, соответствующих им тактик бесконфликтного общения (кооперативный стиль коммуникации сотрудничества) и способов языкового оформления, свойственного определенной культуре.

2. Сформировать механизм профессиональной компетенции на основе усвоения норм и правил распознавания и реализации профессионального общения, свойственного иноязычной культуре.

Обучение будущих специалистов межкультурной коммуникации позволит им не только эффективно выполнять свои профессиональные обязанности на должном коммуникативном уровне, но и быть профессионально мобильными и сензитивными к профессиональной деятельности, с которой они будут сталкиваться всю свою последующую жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнова Е.В. Информационное пространство вуза, детерминирующее развитие межкультурной компетенции личности в условиях поликультурного и мультилингвального взаимодействия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 283-286.
2. Байганова М.В. Семиотика как методологическая основа инфографики // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 12-14.
3. Нестеренко В.М., Ионесов В.И. О некоторых гуманистических основаниях разнообразия и идентичности в системе межкультурной коммуникации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 148-153.
4. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.
5. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
6. Ярыгин О.Н., Гайманова Т.Г. Формирование и развитие компетентности как эмерджентного свойства профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 77-82.

EDUCATION OF FUTURE SPECIALIST: THE MAIN TENDENCIES AND REFERENCE POINTS

© 2014

O.A. Liskina, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Annotation: The article analyses a future specialist's education. It suggests to use activity approach in the formation of intercultural competence.

Keywords: intercultural communication, joint activities, competency, skills, professional readiness.

Аннотация. В статье анализируется комплекс вопросов, связанных с понятием педагогической модели, и на основе предложенного определения понятия обосновывается типология педагогических моделей. Выделяются базовые типы педагогических моделей (содержательные, структурные и функциональные), а также производные от них (структурно-содержательные, структурно-функциональные, функционально-содержательные). Базовые типы педагогических моделей иллюстрируются примерами, основывающимися на визуализации их структурных, содержательных и функциональных компонентов.

Ключевые слова: педагогическая модель, типология педагогических моделей, содержательная модель, структурная модель, функциональная модель.

В последние годы понятие педагогической модели надежно закрепилось в понятийном пространстве современной педагогической науки. Оперирование этим понятием для многих педагогических работ стало ключевым, целеопределяющим. Среди них следует отметить не только диссертационные исследования, но и статьи профессионально-педагогического и методического направления, посвященные изучению различных сторон отечественной педагогической действительности в условиях информационного и социокультурного развития общества.

С учетом аргументации, изложенной при дискурсивном анализе инструментария кластеризации социокультурного пространства и когнитивных метафор в педагогическом моделировании [1], понятийная сущность педагогической модели должна сводиться к следующему.

Педагогическая модель – мысленная система, имитирующая или отражающая определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования, и презентующаяся в виде культурной формы, присущей определенной социокультурной практике.

В предложенном определении фактически очерчено предметное многообразие, элементы которого могут изучаться путем построения и исследования педагогических моделей, а также служить основой для их классификации (типологии). Но прежде чем перейти к непосредственной реализации тезиса о построении типологии, сделаем несколько замечаний.

1. В современной педагогической науке понятие модели де-факто используется достаточно широко, хотя его приемлемое определение (вроде приведенного выше) до недавнего времени отсутствовало. Однако авторов педагогических исследований и публикаций не беспокоило отсутствие дидактически непротиворечивого толкования этого важного понятия, и они обычно либо вообще не считали нужным объяснять теоретически удовлетворительный смысл понятия «педагогическая модель», либо прибегали к субъективизированному «смысловому описанию» понятия, которое было ситуативно удобным при решении отдельных локальных задач, но оказывалось непригодным для теоретического обобщения.

Естественно, отсутствие приемлемого определения делает невозможной мотивированную типологию педагогических моделей, поскольку понятие типологии предполагает *классификацию по существенным признакам (свойствам)*, которые обычно указываются в определениях.

Как известно, определением понятия называют логический прием, который позволяет:

- выполнять спецификацию объекта путем явного формулирования его свойств, способов построения, возникновения, употребления, что позволяет отличать исследуемый объект от других объектов;
- формировать значение знакового выражения или термина, с помощью которого фиксируется название понятия (вводимого в рассмотрение), или уточнять уже

зафиксированное его значение в естественной или научной речи.

Определения, вообще говоря, могут рассматриваться как средство представления (формулирования) в кратком виде основного содержания понятия. Поэтому употребление понятия с неопределенным содержанием не позволяет специфицировать его и включить в систему других понятий теории на уровне структурной единицы со всеми присущими ей смысловыми связями. Здесь уместно вспомнить восточную мудрость: «*Сколько ни говори «халва, халва», во рту от этого слаще не становится*».

2. В современной педагогической науке существует точка зрения о невозможности типологизации педагогических моделей. Как ошибочно считает М. В. Ядровская, «*строгую и однозначную классификацию таких моделей построить невозможно*» (курсив мой. – Е. Л.), так как модель служит лишь средством познания и «в чистом виде не существует. Модель – это своего рода «перевертыш», который в зависимости от угла зрения может представать в различных видах» ... Но можно выделить основные направления применения моделирования в педагогике и рассмотреть модели, строящиеся согласно этим направлениям» [2, с. 139].

Не вдаваясь в обсуждение логических изъянов приведенного рассуждения, заметим, что в реальности потребность в типологизации всегда возникает вследствие необходимости упорядочения всего многообразия объектов [3], объем которых (явно или неявно) устанавливается при определении понятия. Конечно, если употребляемое понятие в рамках теории не имеет определения, то классификация (типологизация) оказывается невозможной (хотя бы по причине неопределенности объема понятия).

3. В современной педагогической науке значительное количество употребляемых понятий остается без определений, согласованных с современной педагогической концепцией, основанной на системе национальных образовательных ценностей. Это приводит к поливариантности содержательного наполнения понятий, поскольку авторы педагогических исследований при оперировании нужными им понятиями оказываются свободными как в выборе их содержания, так и в расстановке смысловых акцентов. Существующая «понятийная неоднозначность», прежде всего, препятствует структурированию системы педагогических понятий, а во многих случаях исключает классификацию объектов, образующих объем понятия.

Учитывая сделанные замечания, определим исходные позиции для построения типологии педагогических моделей.

В определении понятия педагогической модели, приведенном выше, названы обобщенные предметы моделирования, т.е. указано, что может имитировать отражать модель:

- свойства, признаки, характеристики объекта;
- принципы внутренней организации объекта;

- принципы функционирования объекта.

Свойства, признаки, характеристики и другие атрибуты объекта образуют его *содержание*, принципы внутренней организации определяют *структуру*, а принципы функционирования – характеризуют его *функциональность*, которую целесообразно связывать с ориентированностью исследуемого объекта на реализацию определенных функций, например, коммуникативной, когнитивной, воспитательной, образовательной, компетентностной, управленческой и др.

Таким образом, исходная типология педагогических моделей должна основываться на обобщенных предметах моделирования, к которым относятся содержание, структура, функциональность. В соответствии с этими предметами целесообразно ввести в употребление *базовые типы педагогических моделей*:

- содержательные;
- структурные;
- функциональные.

Тогда, учитывая сказанное, можно дать определение каждому из выделенных базовых типов. Например, таким образом:

- *содержательные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования выступает содержание изучаемого педагогического объекта, образуемое совокупностью определенных атрибутов (свойств, признаков, характеристик и т.д.), которые служат основой для его спецификации;

- *структурные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования является структура исследуемого педагогического объекта вместе со связями, характерными для ее составляющих;

- *функциональные модели* – тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования является ориентированность исследуемого объекта на реализацию определенных, педагогически значимых функций.

Примером *содержательной модели* может считаться модель системы образования СССР в 1930–1940 гг., визуализация которой представлена на рис. 2 и содержит практически все признаки, являющиеся характеристическими для каждого структуранта системы.



Рис. 2. Пример содержательной модели

Действительно, используя такую визуализацию, можно для каждого из существующих типов учебных заведений охарактеризовать его образовательную сущность: на какой возраст учащихся (студентов) он рассчитан и какая образовательная база должна быть у учащихся для обучения. Если речь идет о рабочих факультетах в системе образования 30–40-х гг., то эти учебные заведения базировались на среднем образовании (которое можно было получить, закончив или неполную среднюю школу, или школу фабрично-заводского обучения, или школу (класс) переростков и подростков) и давали, кроме рабочей квалификации, полное среднее образование. На рабочие факультеты принимались лица с 15-летнего

возраста, обучение продолжалось три года.

Типичным примером *структурной модели* может служить «Информационная модель процесса обучения» [4], визуализация которой представлена на рис. 3.

Подобная структурная модель дает исчерпывающее представление о компонентном составе и характере связей между отдельными элементами системы, а также отражает уровни информационного воздействия на субъект учебного процесса.

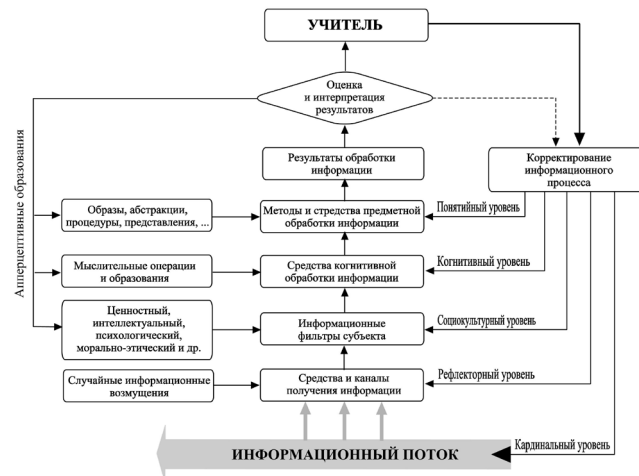


Рис. 3. Пример структурной модели

Возвращаясь к определению педагогической модели, заметим, что педагогические объекты, о которых идет речь, – это прежде всего *события* и *явления* (феноменологические), *действия* (воздействия, влияния), *отношения* (индивидов), *процессы* (состояния), *условия* (факторы), *связи* (зависимости), продуцируемые и существующие в пределах отечественного педагогического кластера [1, с. 56] как неотъемлемой составляющей современного социокультурного пространства.

Базовые типы педагогических моделей служат основой для образования *производных типов* моделей, основа которых формируется двойким предметом моделирования: структурой и содержанием, или структурой и функциональностью, или содержанием и функциональностью исследуемого объекта.

Расширение таким путем предмета моделирования дает возможность введения в научный оборот понятий педагогических моделей соответствующих «квазитипов»:

- структурно-содержательных,
- структурно-функциональных,
- функционально-содержательных, принцип образования которых проиллюстрирован на рис. 4.

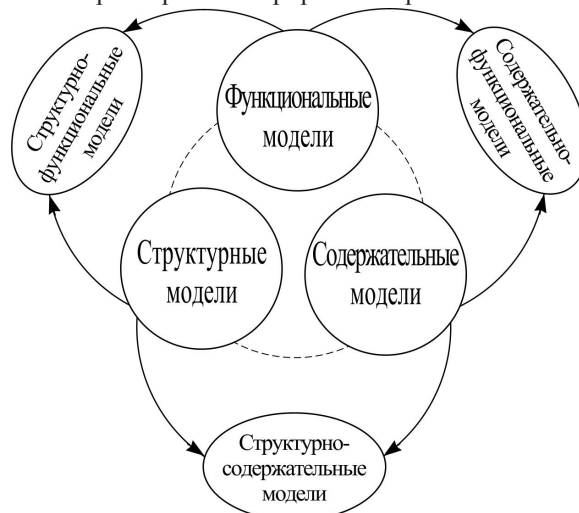


Рис. 4. Типология педагогических моделей: базовые и производные типы

Обычно квазитипы педагогических моделей находят значительно более широкое применение в исследованиях, нежели модели базовых типов, поскольку на практике оказывается довольно трудно моделировать педагогический объект, абстрагируясь от его структуры или функциональности.

Примером *структурно-функциональной модели* может служить «Модель методико-математической подготовки будущего учителя начальных классов» [5], которая определяет не только компонентный состав системы с присущими ей связями, но и ее компетентностную функциональную ориентированность, характеризующуюся концептуальным, теоретическим, системным и технологическим уровнями. Визуализация модели (рис. 5) позволяет сформировать представление о том, как образуется каждый компетентностный уровень специалиста и от каких структурных элементов системы он зависит.

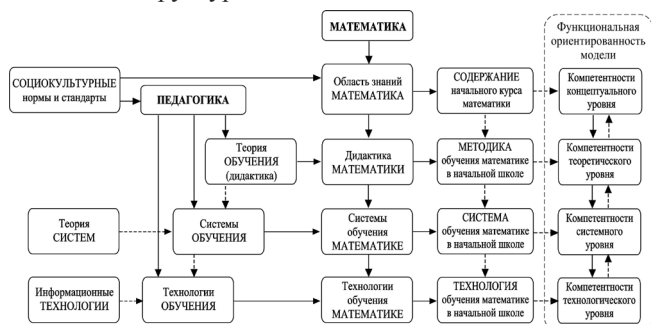


Рис. 5. Пример структурно-функциональной модели
Вообще говоря, теоретически можно допустить также и существование педагогических моделей, создаваемых на основе трех базовых типов, т.е. моделей, позволяющих комплексно исследовать содержание, структуру и функциональность педагогических объектов. Однако

в реальности это оказывается нецелесообразным, поскольку такой путь ведет к существенному увеличению числа компонентов модели, что приводит к снижению уровня абстрагирования, влечет непреодолимое усложнение этапа интерпретации и исключает разработку приемлемой технологии реализации модельных решений.

Подводя итог, отметим, что предложенная типология педагогических моделей позволяет расширить понятийную и инструментальную базу теоретической педагогики.

Перспективы дальнейших исследований представляются в разработке методологически обоснованных подходов к проектированию педагогических моделей базовых и производных типов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лодатко Е. О. Кластеризация соціокультурного простору і когнітивні метафори в педагогічному моделюванні / Е. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 6(259). 2013. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – С. 53–58.
2. Ядровская М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.
3. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В. Н. Сагатовский. – Томск: Изд-во ТГУ, 1973. – 431 с.
4. Лодатко Е. О. Моделювання інформаційного впливу на суб'єкт навчального процесу / Е. О. Лодатко // Рідна школа. – 2005. – № 7(906). – липень. – С. 38–41.
5. Лодатко Е. О. Модель методико-математичної підготовки вчителя початкових класів на компетентісно зорієнтованій основі / Е. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 15(268). 2013. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – С. 43–48.

TYPOLOGY OF PEDAGOGICAL MODELS

© 2014

E.A. Lodatko, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the Department of pedagogy of higher school and educational management
Boghdan Khmelnytsky Cherkassy National University, Cherkassy (Ukraine)

Annotation. The article examines the complex issues associated with the concept of a pedagogical model. Based on the proposed definition of substantiated typology of pedagogical models. Distinguished basic types of pedagogical models (substantive, structural and functional) and their derivatives (structural-substantial, structural-functional and functional-substantial). Basic types of pedagogical models are illustrated by examples, is based on the visualization of their structural, substantial and functional components.

Keywords: pedagogical model, typology of pedagogical models, substantial model, structural model, functional model.

УДК 372.879.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

© 2014

О.Н. Макусев, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта

Нижекамский химико-технологический институт, Нижнекамск (Россия)

И.В. Ильин, преподаватель физической культуры

Нижекамский филиал Московского гуманитарно-экономического института, Нижнекамск (Россия)

Аннотация: Образованность предполагает наличие минимальных знаний, умений, навыков в области физической культуры, которые были бы достаточны для выполнения регулярных, технологически правильных, самостоятельных физических упражнений, т.е. общей физической подготовки. Статья посвящена психолого-педагогическому анализу общей физической подготовки студентов в вузе

Ключевые слова: общая физическая подготовка, режим, физические упражнения.

В настоящее время большинство образованных людей высоко оценивают значение физических упражнений в жизни современного жителя города, который с трудом представляет свое передвижение по улицам без использования транспорта. Образованность предполагает наличие минимальных знаний, умений, навыков в области физической культуры, которые были бы до-

статочны для выполнения регулярных, технологически правильных, самостоятельных физических упражнений. Наши многолетние наблюдения за учащимися, студентами, а также людьми, самостоятельно занимающимися физической подготовкой, показали острый дефицит знаний и умений в применении физических упражнений, несмотря на то, что задача формирования физической

культуры человека должна решаться еще в дошкольном возрасте, а затем в школах, колледжах, вузах.

Известно, что в теории и практике физической культуры выделяют общую и специальную физическую подготовку. Особенностью общей физической подготовки является то, что она направлена на достижение и поддержание оптимального функционального состояния организма.

Проведение психолого-педагогического анализа общей физической подготовки студентов в вузе предполагает выявление разнообразных факторов, влияющих на обучающихся, а также определенных качеств, необходимых для эффективной деятельности во время учебных занятий по дисциплине «Физическая культура». Известно, что к основным средствам общей физической подготовки относятся: общеразвивающие упражнения, бег на короткие дистанции, кросс, прыжки в длину, упражнения на гимнастических снарядах, ходьба на лыжах, спортивные игры и др.

В ходе проведенного опроса первокурсников НФ МГЭИ и НХТИ в 2013 г. нами было установлено, что из 254 студентов, среди которых 122 юноши и 132 девушки, регулярно самостоятельно занимаются физическими упражнениями лишь 30 юношей (24,6 %) и 18 девушек (13,6%), а 8 юношей (6,6%) и 14 девушек (10,6%) не занимаются физическими упражнениями вообще. Цифры неутешительные, так как давно доказано, что высокая функциональная подготовка организма человека и надежность отдельных его систем, гармоничность развития двигательных качеств как основа физического и духовного здоровья достигается лишь при систематических многолетних занятиях физическими упражнениями с соблюдением определенных режимов в физических нагрузках. Даже небольшие перерывы в занятиях ведут к снижению уровня тренированности.

В ходе исследования нами было выявлено, что среди основных форм, используемых первокурсниками для занятий физическими упражнениями во внеурочное время являются: 1) утренняя гимнастика, которой занимаются 20,5% юношей и 6,8% девушек; 2) оздоровительный бег – 9,8% юношей и 7,6% девушек; 3) спортивные игры на воздухе и развлечения во время прогулки – 24,6% юношей и 10,6% девушек; 4) занятия в спортивных секциях – 27,1% юношей и 11,4% девушек; 5) занятия в абонементных группах – 11,5% юношей и 13,6% девушек.

Эти невысокие проценты свидетельствуют о том, что лишь ограниченное число студентов включают в свой режим дня разнообразные формы занятий физической культурой. Нежелание многих обучающихся использовать такую простую и доступную форму занятий как утренняя зарядка, оздоровительный бег должно беспокоить не только родителей, но и общественность. Поражает также двигательная инертность молодых людей, особенно девушек, прошедших многолетний курс физического образования в школе и приступающих к обучению в вузе.

Результаты следующего вопроса, которого мы задавали студентам первого курса, отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Использование спортивного инвентаря обучающимися

Вопрос	Какой спортивный инвентарь имеют обучающиеся в личном пользовании для самостоятельных занятий?			
Варианты ответа	Юноши		Девушки	
	чел.	%	чел.	%
Скакалки	20	16,4	48	36,4
Гимнастические палки	5	4,1	3	2,3
Резиновые жгуты	7	5,7	2	1,5
Гантели	73	59,8	21	15,9
Мячи большие	57	46,7	32	24,2
Перекладина	46	37,7	18	13,6
Мячи малые	39	31,9	24	18,2
Эспандеры	68	55,7	8	6,1
Лыжи	71	58,2	35	26,5
Велосипед	78	63,4	53	40,1
Коньки	39	31,9	60	45,5

Приведенные данные свидетельствуют о том, что хотя человечество накопило достаточно большой опыт и

знания в применении спортивного инвентаря для самостоятельных занятий, но большая часть первокурсников на практике их не используют. У большей части юношей и девушек не сформирована естественная потребность к самостоятельной активной двигательной деятельности и физкультурно-спортивный интерес. Это негативно отражается не только на физической подготовленности, но и на здоровье студентов. Однако, в последние годы наблюдается незначительное увеличение числа молодых людей занимающихся катанием на коньках и велосипеде, что объясняется своеобразной модой на эти виды спорта.

Необходимость занятий физической культурой обусловлена и тем, что здоровье и умственная работоспособность взаимосвязаны. Как известно, здоровье человека не создается усилиями одного лишь здравоохранения, оно рассматривается с одной стороны как результат активности самого человека, а с другой как индикатор качества окружающей социальной и природной среды. В ходе проведенного медико-биологического обследования первокурсников НФ МГЭИ и НХТИ в 2013г. было установлено, что 21% юношей имеют дефицит массы тела, а у 7% наблюдается его избыток. В то же время 29% девушек имеют избыток веса, а 9% его незначительный дефицит. Кроме того, были выделены наиболее часто встречающиеся отклонения в функциональном состоянии организма обследуемых: 1) снижение зрения – 36,6 %; 2) нарушение осанки – 14,9 %; 3) заболевания почек – 12,3 %; 4) заболевания сердечно-сосудистой системы – 9,1 %; 5) лор-заболевания – 5,8 %; 6) эндокринные патологии – 4,5 %; 7) заболевания желудочно-кишечного тракта – 4 %; 8) вегетативно-сосудистая дистония – 3 %; 9) неврологические патологии – 2 %. Ежегодно наблюдается динамика хронических заболеваний у первокурсников, увеличивается количество заболеваний органов глаз и количество хирургических патологий. Среди студентов первого курса, приступающих к обучению в вузе практически каждый четвертый имеет хроническое заболевание.

Мы солидарны с точкой зрения Ж.К. Холодова и В.С. Кузнецова, считающих, что оптимизация физического развития студентов должна быть направлена на повышение их уровня отставших физических качеств и морфофункциональных показателей (улучшение осанки, регулирование массы тела, увеличение жизненной емкости легких и др.) [1].

К общей физической подготовке мы относим состояние основных физических качеств обучающихся: быстрота, выносливость, сила, гибкость, координация. В качестве основания для измерения предлагается умение выполнять основные физические упражнения. Для контроля за минимально необходимым уровнем общей физической подготовки студентов можно использовать научно разработанные тесты [2], которые представлены в виде таблицы 2. Тесты по общефизической подготовке оцениваются в очках (от 1 до 5).

Таблица 2 – Тесты определения общей физической подготовки студентов

Характеристика направленности тестов	Юноши	Девушки
1. Тест на скоростно-силовую подготовленность	Бег на 100 м (с). Оценка 5 – 13,2 с. Оценка 4 – 13,6 с. Оценка 3 – 14,0 с. Оценка 2 – 14,3 с. Оценка 1 – 14,6 с.	Бег 100 м (с). Оценка 5 – 15,7 с. Оценка 4 – 16,0 с. Оценка 3 – 17,0 с. Оценка 2 – 17,9 с. Оценка 1 – 18,7 с.
2. Тест на силовую подготовленность	Подтягивание на перекладине (число раз). Оценка 5 – 15 Оценка 4 – 12 Оценка 3 – 9 Оценка 2 – 7 Оценка 1 – 5	Поднимание и опускание туловища из положения лежа, ноги закреплены, руки за головой (число раз). Оценка 5 – 60 Оценка 4 – 50 Оценка 3 – 40 Оценка 2 – 30 Оценка 1 – 20
3. Тест на общую выносливость	Бег 3000 м (мин, с). Оценка 5 – 12 мин 00 с. Оценка 4 – 12 мин 35 с. Оценка 3 – 13 мин 10 с. Оценка 2 – 13 мин 50 с. Оценка 1 – 14 мин 30 с.	Бег 2000 м (мин, с). Оценка 5 – 10 мин 15 с. Оценка 4 – 10 мин 50 с. Оценка 3 – 11 мин 15 с. Оценка 2 – 11 мин 50 с. Оценка 1 – 12 мин 15 с.

Оценка ниже одного очка хотя бы по одному прак-

тическому упражнению не позволяет студентам претендовать на зачет по практическому разделу, который определяется по средней арифметической оценке по всем установленным тестам. Программой установлены следующие критерии: средняя оценка 2,0 очка – «удовлетворительно», оценка 3,0 очка – «хорошо», оценка 3,5 очка «отлично». Как известно, данные критерии являются обязательными во всех вузах для всех студентов, имеющих общую группу здоровья.

Анализ психолого-педагогических исследований и наши наблюдения [3] позволили нам объединить результаты отдельных данных и распределить их по уровням общей физической подготовки. Нам удалось выделить пять уровней общей физической подготовки студентов. Их качественная характеристика предложена в таблице № 3.

Таблица 3 – Критерии измерения общей физической подготовки

№	Уровень общей физической подготовки	Качественная характеристика общей физической подготовки
1.	Высокий уровень (5 баллов)	Выполнение всех нормативных упражнений на высоком уровне
2.	Выше среднего (4 балла)	Уровень является переходным от среднего к высокому и несет в себе основные характеристики высокого уровня, не доводя их до совершенства
3.	Средний уровень (3 балла)	Практически выполнены нормативы только половины необходимых упражнений
4.	Ниже среднего (2 балла)	Уровень является переходным от «низкого» к среднему. Обучающегося этого уровня недостаточно хорошо владеют техникой выполнения упражнений
5.	Низкий уровень (1 балл)	Результаты выполнения упражнений очень низкие, нормативы практически не выполнены

В ходе проверки первокурсников по названным критериям результаты распределились следующим образом: высокий уровень – 24 чел. (15 %); выше среднего – 37 чел. (24 %); средний – 39 чел. (25 %); ниже среднего – 29 чел. (19 %); низкий – 25 чел. (17 %).

Таким образом, одной из приоритетных задач в вузе должно стать формирование устойчивого интереса к занятиям общей физической культурой, которые ориенти-

рованы на укрепление здоровья студентов и повышение их общей работоспособности. Для этого целесообразно использовать ресурсосберегающие технологии, придающие системе обучения определенную гуманистическую направленность, обеспечивающие контроль и управляемость самостоятельной деятельности обучающихся, создающие педагогическое обеспечение учебного процесса [4]. Прежде всего, они позволяют учитывать возрастные и индивидуальные особенности, обеспечивающие посильность физических упражнений, успешное выполнение которых будет стимулировать студентов на большую активность. Регулярная оценка выполненных упражнений, внимание со стороны преподавателя и поощрение, безусловно, будут способствовать выработке положительной мотивации к систематическим занятиям физической культурой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Холодов, Ж.К., Кузнецов, В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.270.
2. Ильинич, В.И. Физическая культура студента и жизнь: учебник / В.И. Ильинич. – М.: Гардарики, 2007. – С.226.
3. Макусев, О.Н. Организационно-педагогические условия формирования физической культуры учащихся в целостном образовательном процессе школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Макусев Олег Николаевич. – Нижний Новгород, 2008. – 20 с.
4. Макусева, Т.Г. Ресурсосберегающие технологии в обучении / Т.Г. Макусева // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия: психология и педагогика. – 2012. – №4. – С. 179 – 181.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF FIRST-YEAR STUDENTS GENERAL PHYSICAL TRAINING

© 2014

O.N. Makusev, the Candidate of Pedagogical Science, Ph.D., Head of Sport and Physical Training Department

Nizhnekamsk Chemical Technology Institute (department) of Higher Educational Institution "Kazan National Research Technological University", Nizhnekamsk (Russia)

I.V. Ilyin, Teacher of Physical Training

Nizhnekamsk Department of Moscow Humanitarian Institute of Economics, Nizhnekamsk (Russia)

Annotation: The authors consider education to require a minimum of physical knowledge and skills, which would be sufficient to perform regular, technically correct, independent exercises, i.e. availability of general fitness. The article is devoted to psychological and pedagogical analysis of students' general physical training at higher educational institutions.

Keywords: general fitness, regime, physical exercises.

Т.Г. Макусева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики
Нижекамский химико-технологический институт, Нижнекамск (Россия)

Аннотация: В статье рассмотрено ускоренное обучение, предложена возможность его организации с помощью технологии обучения-сопровождения. Представлены три составляющие обучения-сопровождения: информационно-технологическая, общекультурная, операционно-практическая, тесно связанные между собой. Показана примерная карта изучения дисциплины «Математика» для одного из направлений подготовки бакалавров при ускоренном обучении.

Ключевые слова: ускоренное обучение, обучение-сопровождение.

В соответствии с Порядком приема в Высшие учебные заведения РФ в 2012 году выпускники колледжей и техникумов (средних профессиональных учебных заведений) имели возможность поступать на профильные направления с сокращением сроков обучения в ВУЗе. Однако новый Закон РФ «Об образовании» не предусматривает понятие сокращенного обучения. В статье 34, где определяются права студентов, сказано: «Обучающимся предоставляются академические права на: ... обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами».

Ускоренная форма обучения – предполагает наличие образования у абитуриента, которое может быть учтено, и за счет которого сокращается количество курсов и, следовательно, срок учебы. Ускорение процесса подготовки человека к деятельности, повышение качества этой подготовки при одновременном сокращении затрат на обучение является неотложной задачей. Тема ускоренного обучения деятельности интересна не только тем, кто работает в сфере подготовки кадров, но и самим людям, овладевающим новой деятельностью, новой специальностью или профессией, всегда стремящимся получить хорошие знания, умения и навыки в минимальные сроки [1].

Однако ускоренная форма обучения имеет и свои минусы. Среди них то, что в России не выделяется бюджетных мест на сокращенные программы, это только платное образование. Также, ускоренная форма может быть сложной, особенно для обучения на технических направлениях, хотя все зависит от уровня подготовки студента, а также от уровня обучения в вузе.

Ускоренное обучение может проходить в различных формах – простое очное обучение, очно-заочное обучение, заочное, а также группы выходного дня в зависимости от вуза и направлений подготовки. Учитывая, что федерального нормативно-методического обеспечения по реализации ускоренных программ не будет, вуз должен будет решить все самостоятельно через систему внутренних актов.

Вопросам организации ускоренного обучения обращались и ранее.

Технологическая модель ускоренного обучения была предложена для старшего концентратора общеобразовательной школы взрослых НИИ образования взрослых АПН СССР. При этом одной из главных целей своего эксперимента его авторы считали «определить, существует ли контингент учащихся, способных в два года завершить полное среднее образование, сочетая учебу с непосредственным участием в производительном труде». Эксперимент оказался успешным и школы взрослых получили принципиальную возможность дифференцированного подхода к темпу обучения работающих взрослых [2].

Методика ускоренного восполнения базового языкового уровня в процессе обучения иностранному языку, основанная на идее преемственности с ранее изучавшимися языками, на создании индивидуальной образовательной траектории для обучающихся, разработана Е.П. Густовой. В качестве главной стратегии ускоренного восполнения базового языкового уровня выделяется со-

отнесение индивидуальных характеристик обучающихся и средств, приемов обучения [3]. Вопросам ускоренного обучения посвящены работы Р.Н. Шлячкова [4], С.Л. Клементьевой [5], И. Михалициной [6] и других авторов.

Таким образом, проанализировав имеющуюся литературу по организации ускоренного обучения, можем сказать, что в основном исследования посвящены вопросам ускоренного обучения языкам, а также различным видам спортивной деятельности. Тем не менее, очень много молодых людей после окончания колледжей и техникумов продолжают свое обучение в высших учебных заведениях по ускоренным программам. Такая программа может отличаться от основной образовательной программы, рассчитанной на полный срок обучения, большей долей самостоятельной работы студента. Самостоятельная работа очень часто вызывала и вызывает у студентов трудности.

Напомним, что модернизация российского образования на первый план выводит усиление внимания на развитие способностей обучающихся, ориентирует обучение на максимальный учет возрастных возможностей и индивидуальных особенностей каждого из них, на оказание помощи обучающимся в решении проблем развития образовательный и профессиональных компетентностей. Решению этих проблем может способствовать специально организованный продуманный целенаправленный и контролируемый процесс обучения отдельному предмету. То есть фактически речь идет о психолого-педагогическом сопровождении в обучении [7].

Для нашего исследования оптимальным является понятие не сопровождение, а обучение-сопровождение в изучении отдельного предмета, подразумевающее специально организованную, планомерную и целенаправленную деятельность преподавателя, которая обеспечивает более эффективное усвоение знаний и умений по предмету, способствует накоплению опыта самообразовательной познавательной деятельности обучающихся и усилению их ответственности за собственное развитие.

Для нашего исследования обучение – сопровождение студентов является одним из условий результативности их обучения отдельной дисциплине в ускоренном режиме. Обучение-сопровождение представлено тремя составляющими: информационно-технологической, общекультурной, операционно-практической, тесно связанными между собой.

В свою очередь, *информационно-технологическая составляющая* представлена: информационной частью; методической частью; технологической частью.

Общекультурная составляющая в нашем исследовании обеспечивает: психолого-педагогическую поддержку; формирование самостоятельности обучающегося; здоровьесберегающую поддержку; высокую профессионально-педагогическую культуру преподавателя. *Операционно-практическая составляющая* координирует: организационные мероприятия; коррекционные мероприятия; контролирующие мероприятия.

Рассмотрим обучение-сопровождение и его составляющие для дисциплины «Математика» при ускоренном обучении. Согласно локальным нормативным актам при несовпадении наименования дисциплины, объема про-

денного материала или формы аттестации в документе, предшествующем высшему образованию любого уровня и сокращенной образовательной программе студент направляется на переаттестацию.

Информационно-технологическая составляющая накладывает на организацию учебного процесса жесткое условие – открытость требований. Поэтому в рамках данной статьи представим в общем виде карту изучения материала по дисциплине, в которой частично отражены элементы всех составляющих обучения-сопровождения.

Карта изучения дисциплины «Математика» направление подготовки 240100 «Химическая технология» (квалификация «бакалавр»).

Цель изучения дисциплины: формирование математических знаний, умений и навыков, необходимых для изучения других общенаучных и специальных дисциплин, самостоятельного изучения специальной литературы, математического исследования прикладных вопросов, правильного истолкования и оценки получаемых результатов; формирование навыков самостоятельной работы.

В результате изучения курса необходимо:

- знать основные понятия и методы линейной алгебры, математического анализа, теории дифференциальных уравнений, теории вероятностей и математической статистики, математические методы решения профессиональных задач;

- уметь проводить анализ функций, решать основные задачи теории вероятностей и математической статистики, решать уравнения и системы дифференциальных уравнений применительно к реальным процессам, использовать математику при изучении других дисциплин, расширять свои математические познания, применять математические методы при решении типовых профессиональных задач;

- владеть методами построения математических моделей типовых профессиональных задач и содержательной интерпретации полученных результатов; иметь навыки решения математических задач из дисциплин профессионального цикла и дисциплин профильной направленности.

Освоение курса способствует приобретению компетенций: ОК-1, ОК-7, ПК-1, ПК-8, ПК-9, ПК-21.

Содержание дисциплины (432 часа):

Модуль 1 – Линейная алгебра и аналитическая геометрия – 90 часов.

Модуль 2 – Математический анализ – 100 часов.

Модуль 3 – Дифференциальные уравнения – 82 часа.

Модуль 4 – Дискретная математика – 70 часов.

Модуль 5 – Теория вероятностей и математическая статистика – 90 часов.

К экзамену допускается студент, освоивший все модули дисциплины.

Рассмотрим подробно формирование одного модуля (таблица 1).

Таблица 1 - Модуль 3 – Дифференциальные уравнения

Содержание модуля	Виды заданий	Виды учебной деятельности
1. Дифференциальные уравнения первого порядка с разделяющимися переменными, однородные дифференциальные уравнения, линейные уравнения, уравнение Бернулли, уравнения в полных дифференциалах.	Разбор концепта лекции, решение задач. Выполнение контрольной работы по теме 1.	Обзорная лекция с использованием интерактивных средств обучения и решение задач по теме 1.
2. Дифференциальные уравнения высших порядков. Дифференциальные уравнения, допускающие понижение порядка.	Составление концепта по теме 2. Разбор решенных примеров из метод. пособия 1.	Консультация по теме по расписанию.
3. Однородные и неоднородные дифференциальные уравнения высших порядков с постоянными коэффициентами.	Разбор готового концепта по методическому пособию 1, разбор решенных примеров.	Самостоятельная работа с учебным и методическим материалом.
4. Системы дифференциальных уравнений.	Составить алгоритм решения простейшей системы дифференциальных уравнений. Решить индивидуальные задания по теме.	Самостоятельная работа с учебным и методическим материалом.
5. Некоторые приложения дифференциальных уравнений к решению практических задач.	Решение практической задачи по теме 5.	Индивидуальные консультации по записи.
Формы контроля	Список литературы	
Проверка контрольной работы, наличие и правильности составления концепта и алгоритма решения, индивидуальных заданий, практических задач. Возможно тестирование.	Учебники и учебные пособия. Методические пособия и указания. 1. Багоутдинова, А.Г. Общезначимые дифференциальные уравнения: учебное пособие / А.Г. Багоутдинова, С.М. Алметов. – Нижний Новгород: Нижегородский химико-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «ННХИТ», 2012. – 100 с.	

При ускоренном обучении у части студентов некоторая часть материала пересчитывается. Недостаток часов необходимо досдать. Недостаточное количество часов может быть различно, тогда и материал, вынесенный на изучение, также отличается. Так, например, для рассматриваемого направления распределение изученного количества часов представлено в таблице 2.

Таблица 2 - Распределение недостающих часов по дисциплине

Ф.И.О. студента	Недостаток часов	Ф.И.О. студента	Недостаток часов	Ф.И.О. студента	Недостаток часов
1.	32 часа	6.	236 часов	11.	140 часов
2.	260 часов	7.	204 часа	12.	60 часов
3.	285 часов	8.	258 часов	13.	перезачет
4.	перезачет	9.	260 часов	14.	28 часов
5.	перезачет	10.	перезачет	15.	116 часов

Для каждого студента составляется индивидуальный план изучения дисциплины в зависимости от количества недостающих часов. Желательно, чтобы все модули были охвачены. Например, для студента 2 недостаток часов по дисциплине составляет 260 часов. Рассчитаем объем каждого модуля в контрольной работе на основании содержания дисциплины и выберем темы, которые, по нашему мнению, наиболее полно позволят отобразить результаты образования (таблица 3).

Таблица 3 - Формирование индивидуального плана изучения дисциплины

Содержание	Недостаток 260 ч.	Темы модуля
Линейная алгебра и аналитическая геометрия	54 часа	Модуль 1. Тема 2.
Математический анализ	60 часов	Модуль 2. Тема 4.
Дифференциальные уравнения	46 часов	Модуль 3. Тема 5.
Дискретная математика	43 часа	Модуль 4. Тема 1.
Теория вероятностей и математическая статистика	54 часа	Модуль 5. Тема 3.

Если недостаток часов небольшой и все модули охватить невозможно, то подбираются задания, наиболее способствующие, по нашему мнению, практическим приложениям математических методов. Так для студента 14, у которого недостаток всего 28 часов, мы считаем оптимальным предложить несколько задач Модуля 3. Темы 5, что способствует развитию умений решать дифференциальные уравнения применительно к реальным процессам.

Таким образом, грамотно подготовленная организация ускоренного обучения позволяет четко структурировать самостоятельное прохождение студентом учебного материала, индивидуализировать процесс обучения, более конкретно отслеживать процесс прохождения студентом учебного материала, что способствует более высокой эффективности процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
2. Вершинин В.Н. Педагогический процесс в вечерней школе. Цикл лекций. (Электронный вариант). Учебное пособие для самообразования и корпоративного обучения педагогов и руководителей вечерних (сменных) общеобразовательных школ. – Ульяновск: УИПКПРО, 2009. – 120 с.
3. Густова, Е.П. Организация ускоренного курса английского языка для студентов 1-го курса неязыкового вуза, не изучавших иностранный язык / Е.П. Густова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров, 2009. – № 2 (3). – С. 120-123.
4. Шлячков, Р.Н. Методика ускоренного обучения плаванию детей младшего школьного возраста: кроль на груди, кроль на спине: дис.... канд.пед.наук. – Тамбов, 2006. – 137 с.
5. Клементьев, С.Л. Педагогические условия ускоренного обучения иностранному языку специалистов неязыковых профилей: дис. ...канд.пед.наук. – Чебоксары, 1998. – 161 с.
6. Михалицина, И. Чапаев и ускоренное обучение... <http://irinaleadercoach.com/2013/chapaev-i-uskorennoe-obuchenie/> Опубликовано 12.08.2013
7. Бережнова, Л. Н., Богословский, В. И. Научно-

исследовательская работа студента как гуманитарная технология: Учебное пособие / Л.Н. Бережнова, В.И. Богославский. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007.

8.Макусева, Т.Г. Ресурсосберегающие технологии в обучении // Вектор науки ТГУ. Серия: психология и педагогика. 2012. №4. С. 179 – 181.

ON THE QUESTION OF THE ACCELERATED TEACHING ORGANIZATION

© 2014

T.G. Makuseva, the Candidate of Pedagogical Science, Reader of chair of mathematic and mathematic teaching method, head of the Department of Mathematics, head of the Department of Mathematics
Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology, Nizhnekamsk (Russia)

Annotation: The article deals with the accelerated teaching; the authors suggest its organizational opportunities using maintenance training technology. Three main components of maintenance training - informationally-technological, generally-cultural and operationally-practical which are closely related to each other - are presented in the paper. An exemplary model map of "Mathematics" discipline studying for one of the bachelor degree field using accelerated teaching is observed in the given article.

Keywords: accelerated teaching, maintenance training.

УДК 373.2:808.2

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

Е.Х. Мамедова, докторант кафедры педагогики
Азербайджанский институт учителей, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Язык – общественное явление, речь же есть форма его проявления. Ребенок приобщается к родному языку посредством речи. Приобщение ребенка к речи означает выработку умения своими словами выразить свои мысли и чувства. Для этого следует усвоение им фонетические, лексические, семантические, грамматические нормы родного языка. У каждого языка в этом смысле есть свои характерные особенности.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, язык, речь, методика обучения речи.

Процесс усвоения речи ребенком дошкольного возраста носит вполне осознанный характер, но и связан с интуицией. Помочь ребенку выучить язык означает помочь ему в усвоении языковых материалов, тренировать органы речи, облегчить понимание лексических и грамматических обозначений языка, помочь в запоминании литературных норм, т.е. традиции употребления языковых знаков в речи. Речь возникает на основе языковых материалов. Язык является важнейшим средством человеческого общения.

Это означает, что, используя звуки, слоги, слова, люди составляют предложения, высказывая их в логической последовательности. Это не есть врожденное качество людей, оно формируется постепенно, начиная с младенческого возраста. Человек реализует свою умственную, сознательную деятельность через язык, тем самым укрепляя их. Каждый из нас, естественно не считая тех, кто не может формулировать звуки, т.е. имеет определенные дефекты речи, пользуется возможностями языка для выражения собственных мыслей и проявления отношения к другим говорящим. Тонкости родного языка ребенок воспринимает через речь. Этот процесс вначале носит стихийный, затем сознательный характер и воплощается впоследствии вполне на интуитивном уровне.

Язык укрепляет возможности мышления, являясь системой звуковых и словарно-грамматических средств. Язык дает возможность обмениваться мнением, способствует общению между людьми, их взаимопониманию. Язык – общественное явление, а речь есть средство его выражения. Язык развивается в условиях социального общения. Все это возможно лишь при формировании социальных отношений между ребенком и окружающими его людьми. Об этом исследователи пишут, что весь психологический процесс у детей – восприятие, память, внимание, мышление и т.д. – развивается лишь на основе речи [4, с.10].

Восприятие речи ребенком означает умение выражать в речи своих чувств и мыслей. Для этого необходимо, чтобы он усвоил фонетические, лексические, семантические, грамматические стилистические нормы и в дальнейшем не нарушал их. Однако из этого не следует делать вывод о том, что ученик, имеющий хорошую лингвистическую подготовку, усвоивший языковые нормы, может правильно говорить. Во многих случаях возможно, что речь, внешне правильная, может быть невы-

разительной, что мешает его восприятию. Некоторые авторы считают, что даже внешне вполне правильная речь, иными словами, без нарушений речевых норм, не способствует ее легкому восприятию и усвоению [3, с.64].

Развитие речи непосредственно зависит от речевой деятельности. Под речевой деятельностью понимается совокупность психо-физиологической деятельности человеческого организма, способствующая произнесению звуков, означающих слова. Речевая деятельность появляется в результате двустороннего человеческого общения. При устном общении имеет значение не только произнесение слов, но и слуховое восприятие их и понимание говорящего. Письменное общение же передает речевой акт в письменном виде (зрительное восприятие и умение читать написанное, понимание).

Приобщаться к речи означает умение выражать при помощи слов и выражений своей мысли и своих эмоций и чувств. Говоря о развитии речи ребенка, имеют в виду, что при восприятии языковой материи ему нужна помощь, с этой целью необходимо тренировать речевые органы, облегчить восприятие лексических и грамматических знаков, раскрывать интеллектуальные особенности, тренировать эмоции и чувства, научиться оценивать при помощи лексических и грамматических средств реальную обстановку, запоминать литературные нормы, т.е. морфемы, использовать словосочетания и предложения как языковые знаки в устной речи, стремиться облегчить их звуковой и грамматический строй.

Язык действительно является инструментом, созданным для того, чтобы выразить понятия с помощью звуков. Речь формируется на основе определенных правил, сформированных в плане звука речи. Маленькие дети неустанно стремятся найти регулярность в этом процессе, пытаются его понять. Дети в первую очередь пытаются выявить внешний аспект слов, являющихся языковой системой, т.е. учат звуковые фонемы. В лингвистике особо отмечают две особенности языковых средств: 1. умение обобщить в себе реальные связи и отношения. 2. Особенности языковых знаков, исходящих из их «природы». К первой особенности относятся усвоение языковых знаков, ко второй – их формы [4, с.24].

В дошкольном возрасте ребенок обращает внимание на звуковую выразительность речи матери, строение звуков, их особенности, в итоге воспринимает и их функции. У развитого ребенка слова в речи соответствуют

их правильному с его стороны восприятию. Некоторые исследователи считают, что при обращении к ребенку необходимо применять не звуки, а слова. В основе правильного развития речи стоит слово, как необходимая лингвистическая подготовка. Фонетические нормы для ребенка-дошкольника состоят в обучении правильному произношению слов, умению их различать. Не научившись правильно произносить звуки речи, без фонематической подготовки невозможно правильно общаться. Также ребенок не сможет правильно выражать свои мысли, если не будет знать словарного состава, значения слов, их происхождение, эмоционально-экспрессивные оттенки, правильное использование всего этого в речи.

В дошкольный период особое место в развитии речи занимают занятия по лексике. Лексика как словарный состав языка, означает совокупность слов здесь. Слово – основная единица речи. Слово, являясь объектом познания ребенка, с одной стороны, обладает лексическим, с другой – грамматическим значением. Говоря о лексическом смысле слова, подразумевают его способность выражать предметы и события, иными словами, отношение к различным событиям объективной реальности. Грамматический смысл же есть обобщенное значение, лишённое всякой конкретности [5, с.30].

При характеристике слова следует учитывать его лексические, грамматические, фонетические особенности, семантическую валентность, ударность или безударность, состоит ли в лексико-грамматических взаимоотношениях, целостность, неотделимость от речевого потока, использование внутри предложения и т.д.

Не зная научных основ лексической работы, невозможно достичь успехов в развитии речи, являющейся основным принципом изучения народного языка. Для проведения лексической работы на основе соответствующей методики необходимо вооружиться словарным запасом, а также знаниями о семантике. В лексикографии слово изучается не изолированно, а в связи с другими словами. Это же позволяет определить местоположение каждого слова в лексической системе языка. Тем самым работа по лексикологии превращается в составную часть процесса формирования связной речи.

Необходимость подготовки ребенка по словарному запасу, а также лексическим и грамматическим навыкам проявляется уже с младших лет. Общение с окружающими, наблюдение за ними, практическая работа обогащает словарный запас ребенка новыми словами. При этом их речь обогащается как количественно, так и качественно. Каждое слово по мере развития ребенка приобретает все более новые оттенки и смыслы.

Трудность работы в детских садах над словом заключается прежде всего в трудности работы над природными возможностями слова, его лексическими и грамматическими смыслами. Выразить слово в единстве указанных качеств представляется для ребенка довольно сложным занятием. В большинстве случаев ребенок воспринимает лишь вещный смысл слова, грамматический же смысл зачастую не воспринимает. То же можно сказать и в отношении других категорий. Исследователи, работавшие над этой проблемой, пришли к выводу о том, что представление о том, что слово имеет свой лексический и грамматический смысл, приходит к детям не сразу [5, с. 33].

Научить ребенка говорить означает помочь ему воспринимать семантическую материю слова, заставить упражнять органы речи, облегчить восприятие грамматического и лексического смысла слова. Это означает «тренировку» интеллекта, обучение способности оценивать реальную обстановку с помощью лексических и грамматических обозначений, сохранение в памяти литературных норм, а именно языковых обозначений, таких, как морфема, слово, словосочетание, предложение, овладение навыками употребления их в речи для облегчения восприятия их звукового и грамматического

состава [6, с.13; 7].

Трудность работы в детских садах над словом обусловлена, прежде всего, природой самого слова, в особенности его лексических и грамматических смыслов [8-11]. Воспринимать слово в единстве всех смыслов и оттенков ребенку дошкольного возраста исключительно трудно. Чтобы ребенок не ограничивался лишь вещным смыслом слова, а воспринимал и указанные выше смыслы, необходимо формировать у него навыки восприятия именно лингвистического смысла слова.

Это делается исходя из того, что слово, являясь объектом познания детского восприятия, обладает указанными грамматическими и лексическими смыслами. Обладая лексическим смыслом, слово имеет собственное существование, оно независимо. Зависимые же слова с абстрактным смыслом обладают также и грамматическим смыслом, обозначающим общие качества и свойства слова. Единство лексического и грамматического смыслов является одним из самых существенных свойств слова.

Для правильного выражения мысли детям прежде всего требуются знания по грамматике. Для того, чтобы у детей слова подчинялись грамматическим правилам, необходимо работать над их смыслами. Если ребенок воспринимает смысл слов, следовательно, слова становятся более самостоятельными. При этом слова и словосочетания, их употребление в речи усваиваются детьми на практике. Законы грамматики являются для детей не свод правил, а совокупность знаний для взаимопонимания.

Грамматическое строение речи дети воспринимают через речь как взрослых, так и детей. Вместе с тем ясно, что восприятие грамматического строения речи длительный и трудный процесс. Уже в речи трехлетних детей находят свое отражение основные особенности, свойственные частям речи. Дети этого возраста уже умеют правильно согласовывать подлежащее и сказуемое, определять лицо и число, составляют короткие предложения (бабушка почувствовала, дедушка пришел, цыплята побежали и проч.).

Формирование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста начинается с составления предложений, словосочетаний, членов речи, затем они переходят уже к использованию частей речи. Прежде всего, дети произносят слова, обозначающие предметы, т.е. существительные. Эти имена-предметы обычно используются в единственном числе. На основе наблюдений можно сказать, что до возраста в 1,9 лет все дети употребляют существительное в единственном числе, а после – уже и во множественном числе – тоже. К концу второго года жизни ребенок начинает в своей речи прибегать к прилагательным. Они используют прилагательные не только для обозначения размера предметов, но и их цвета.

К категории глагола дети начинают обращаться еще до двух лет. В разговоре они прибегают к определенным морфемам. Здесь уже интенсивно применяются категории, присущие глаголам, причем в настоящем и прошедшем времени, после 2,6 лет дети начинают обращаться и к глаголам будущего времени [4, с.101]. Таким образом, в словном фонде трехлетнего ребенка можно встретить все части речи. В процентном отношении это выглядит примерно так: 38% существительных, 32% глагольных слов и словосочетаний, 10% местоимения, 7% наречия, и лишь 2% –прилагательных [там же].

Поиск смысла слов является одной из характерных особенностей детской речи. Обращение к смыслу еще не является грамматическим выражением. Затем языковые средства их выражение постепенно превращаются в логико-грамматическую категорию. Возникновение в слове грамматических элементов является самым важным периодом формирования смыслов в сознании детей, в их языке. Если ребенок воспринимает смысл слова, следовательно, слово становится более самостоятельным.

Следует отметить, что трехлетний ребенок по уровню своего языкового развития становится более продвинутым. Вместе с тем слово остается здесь главной и конкретной проблемой. В этот период у детей в сознании формируются представления о основных особенностях частей речи и основных грамматических категориях. Дети разговаривают короткими фразами не только со своими сверстниками, но и близкими людьми, меняя грамматические формы в соответствии с лицом, правильно употребляют время. Однако этот процесс еще полностью не пройден. Для этого необходимо полностью овладеть всем богатством родного языка, путями формирования простого и сложного предложения, овладеть системой средств и способов словообразования.

В течение этого периода дети различными способами воспринимают знания о грамматике языка в различных областях морфологии и синтаксиса, а также узнают о словотворчестве. Работа по формированию грамматического строя начинается с создания примитивных предложений, затем различных типов словосочетаний и частей предложений. Отдельные группы слов, грамматические категории, различные словосочетания и их виды начинают формироваться в предложении. Восприятие морфологии позволяет ребенку отдаляться от компонентов, далеких от речи. Восприятие детьми морфологических категорий основывается на восприятии внешних (звуковых) форм. Подобные выражения называются рефлексией. Если у ребенка начнет формироваться соответствие между содержанием и формой, а эти формы, выражающие содержание, начинают играть адекватную роль в соответствующей ситуации, тогда необходимо их сохранить и применять для выражения содержания. Здесь у детей вначале предложения могут и не быть грамматически верными, это делается постепенно. Вначале дети используют простые предложения, состоящие только из главных частей предложения. Затем они постепенно включают в свою речь и второстепенные члены предложения.

Дети добавляя суффикс к словам в возрасте двух лет, используют в речи предложения, состоящие из двух, двух - трех, четырех - пяти слов. Ребенок предварительно обдумывает форму и содержание предложения. Они умеют сосредоточиться на последовательности слов. Создание смысловых отношений между предложениями, привычка объединять предложения вокруг единой идеи, умение разделить текст на части и озаглавить каждую часть в результате приводит к созданию связной, обоснованной речи. Использование этой формы речи означает создать смысловых связей между предложениями, объединяя их вокруг некоторого смысла. Грамматическая структура предложения тесно связана с интонацией (повышение и понижение звука, паузы, темп). Дети, которые вступают в контакт с окружающими, пытаются перенять манеру говорить, речевые интонации и т.д. Этот процесс сложный и длительный, но дети успешно справляются с ним.

В формировании предложения важную роль играет порядок слов. Не умея правильно выстраивать предло-

жение, дети в итоге не могут донести свои мысли окружающим. Прежде всего для этого необходимо уметь анализировать свои предложения и фразы, и знать их состав. Для этого воспитатель прежде всего должен использовать успехи языкознания как науки. При знании словарного состава языка, методики работы с ним воспитатель будет иметь представление об омонимах, синонимах, антонимах, определять неологизмы, ставить «препятствия» диалектизмам, и т.д. Слово при налаживании грамматических взаимосвязей с другими словами, начинает приобретать конкретный смысл. В предложении соединяется воедино грамматическая форма и лексическое значение. На основе этого воспитатель может определить на практике переносный смысл используемых слов и внедрить эти слова в активную лексику детей.

Учитывая все это, преподаватели (воспитатели), правильно организовав процесс развития речи у детей, будут тем самым способствовать обогащению их словарного запаса, правильному формированию грамматических навыков, а также правильному формированию связной речи. Тем самым будут созданы необходимые условия для преподавания азербайджанского языка в средней школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балыев Х. Лекции по преподаванию азербайджанского языка в средней школе. Учебник. Баку: 2007. – 42 с. (на азербайджанском языке)
2. Демирчизаде А.М. Современный азербайджанский язык (фонетика, орфоэпия, орфография). 1 часть. Учебник для вузов. Баку: Маариф, 1984. – 308 с. (на азербайджанском языке)
3. Аскерова Р. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Баку: Военное издательство, 2006. – 160 с. (на азербайджанском языке)
4. Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М.: 1963
5. Керимов Ю.Ш. Основы словарной работы на уроках азербайджанского языка в начальных классах. Баку: Маариф – 1978. 220 с. (на азербайджанском языке)
6. Керимов Ю.Ш. Развитие речи у детей дошкольного возраста. Баку: Маариф, 1983. – 183 с. (на азербайджанском языке)
7. Керимов Ю.Ш. Методика преподавания родного языка. Баку: Насир, 2003. – 519 с.
8. Гаранина Е.А., Филатова И.В. Оппозиции в текстах сказок как средство обогащения словаря дошкольников // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 22-25.
9. Власенко С.В., Пустовалова Н.И. Проектирование образовательной деятельности дошкольников на основе вариативно-модельного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 5-7.
10. Антонюк В.З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учебе в школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 5-7.
11. Курбанов А. Общее языкознание. 1 часть. Баку: 2004. – 778 с. (на азербайджанском языке)

OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH LANGUAGE BASICS

© 2014

*E.H. Mamedova, doctoral student pedagogy
Azerbaijan Institute of Teachers, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: Language - a social phenomenon, it is a form of its manifestation. Baby attached to their native language through speech. Familiarizing the child's speech production skills means in your own words to express their thoughts and feelings. To do this, the assimilation of them phonetic, lexica, semantic and grammatical rules of the native language. Every language in this sense has its own characteristics.

Keywords: children of preschool age, language, speech, speech training technique.

Аннотация. Вопросы механизма творческого акта, свойства оперативной памяти в литературной деятельности представляют значительный интерес с точки зрения когнитивной психологии. Сущность современной классификации когнитивной структуры и этапов творческого процесса прежде всего должна быть рассмотрена через призму роли оперативной памяти в этом процессе.

Ключевые слова: творчество, фантазия, оперативная память, мнемический процесс, литературная деятельность.

Со времен определения психологии как отдельной научной дисциплины проблема памяти занимала в ней особое место. Вследствие активных научных изысканий в области оперативной памяти, вопросы ее проявления в процессе художественного творчества представляется весьма актуальными и интересными.

Известно множество сфер человеческой деятельности. Среди них научное и художественное творчество занимает важное место. В свою очередь, художественная деятельность тоже разнообразна. Это разнообразие создается не только за счет искусства, но и за счет индивидуальных отличий художественных произведений, на основе оказываемых стилистических и характерологических впечатлений на людей.

Результаты творческого акта определяются направлением и характером умственной и практической деятельности автора. Эти проблемы в психологии изучаются в контексте психологии деятельности. Если в литературной деятельности говорится о свойствах оперативной памяти, тогда в ведущей современной концепции – в когнитивной психологии – любой когнитивный процесс рассматривается в контексте понятия использования информации. С другой стороны, основная цель когнитивной психологии – перенос сложных процессов познания: принятие решения, хранение в памяти, восприятии описания и т.д. – на более простой уровень. Как видно, когнитивная психология изучает, каким образом представляется информация об окружающем мире, как эти данные, сохраняясь в памяти, превращаются в знания, применение знаний в деятельности.

Л.С.Выготский в своих работах пытался выявить принципиальные различия между результатами творчества народа и процессами творчества индивида, психологией Вундта и современной психологией. Именно поэтому Л.С.Выготский предметом социальной психологии считал психологию человека.

Ясно, что свои функции предмет деятельности психологии переносит в дифференциальную психологию. Здесь психологические свойства разных сфер сводятся к изучению индивидуальных отличий. По мнению Л.С. Выгодского, искусство требует совместной работы всех других случайных и схожих явлений в уме, в мыслях, в психологии искусства [1, с.45].

Р.В.Смирнов оценивает системное построение нервных процессов, регулирующих творческие процессы как одно из важных условий его результата. По мнению Ухтомского, в первую очередь, на тот момент работу мозгового центра направляет рефлекторная система – доминант, временно господствующий в очаге. Спектрально-корреляционный анализ электрической деятельности позволяет проследить процесс формирования этой системы. Например, сила нервного центра в творческом процессе выражается в присутствии ему четырех типов свойств: сильное раздражение, высокая возбудимость (которая ищет основное свойство, качество доминанта), сумма самых различных раздражений и их выразительность, (физическая) апатия» [2, с.4].

Точка зрения Р. Солсо такова: «из-за отсутствия общей теории о творчестве, а с другой стороны, из-за недостаточного внимания широкой научной обществен-

ности, этот процесс объясняется с трудом» [3, с.436]. Художественное творчество отличается от других тем, что свою цель связывает с созданием конкретного индивидуального образа на основе памяти, мышления из элементов фантазии.

Художественная фантазия – это такое сознание, которое изменяясь на различных этапах, создает посредством результатов памяти и продуктов мышления ассоциативную память. При помощи этих ассоциаций в мышлении и воображении идут процессы анализа и синтеза.

Р.Солсо, на основе созданной Г.Уоллесом в 1926 году классификации, объясняет когнитивную структуру творческого процесса следующим образом:

- готовность – формирование функций и попытка их решения;
- инкубация – удаляясь от функций, начать заниматься другим видом деятельности;
- оживление – интуитивно влиять на сущность функций;
- проверка – проверка или реализация решения [3].

Классификация Я.Н.Пономарева, связанная с творческим процессом, также схожа с вышеуказанной: *первый этап (сознательная деятельность)*, т.е. готовность: особое явление деятельности, связывающее в новых идеях интуитивное размышление; *второй этап (подсознательная деятельность)*, а именно оживление: новое явление деятельности, создающее инкубации направленных идей; *третий этап (переход подсознательного в сознательное)*, т.е. одухотворение: вначале возникшая на гипотетическом уровне подсознательная идея выступает как открытие в сознании; *четвертый этап (сознательная деятельность)* – это развитие идей, их последняя разработка и проверка [4].

На подготовительном уровне интуитивные размышления связываются с новыми идеями, формируются функции, централизуются попытки их решения. Этот процесс может продолжаться долго.

Подготовительный этап к творческой деятельности может выражаться в разных формах. Это может проявляться и в недовольстве, и в недоверчивости, подозрительности. Это говорит об ослаблении деятельности, подчинении внутренним силам.

Становится понятным, что подготовительный этап – это этап создания идей. Инкубационный период считается таким этапом, на котором как – будто деятельность замирает, затихает. Р. Солсо характеризует его как «замачивание семян». Творческий акт происходит чаще во время сна или в нерабочее время. Н. Пуанкаре отмечает в своих записях, что интенсивно работал над этой проблемой в течение двух недель. В течение этого периода, он, как видно, по разным причинам отказывался от проверки. Конечно же, продолжительность подготовительного этапа в течение двух недель нереальна. Будучи математиком, он считал, что его профессиональная деятельность позволяет рассматривать даже и детство как часть подготовительного этапа [3, с.42].

У человека, прошедшего инкубационный период, в творческих замыслах неожиданно «зажигается свет». В этот момент творческий человек чувствует сильное раз-

дражение, бдительность (возбудимость). Части, частицы идей, соединяясь, создают вдруг гигантскую силу, которая ищет себе средства выражения. На проверочном этапе идея проверяется на практике, его ненужные, негодные делу стороны очищаются. Этот этап считается коротким, но может длиться и годами.

На этом этапе оживления происходит интуитивное влияние на сущность функций, переход подсознательного в сознательное, на основе предположения определенные вначале, в подсознании идеи открываются в сознании. На четвертом этапе, именуемом проверкой (тестирование) или реализацией решения, на основе сознательной деятельности происходит развитие идей, последние его разработки и проверка. В результате создается новое произведение или идея.

Чтобы определить, в чем роль оперативной памяти в этом процессе, мы должны прояснить несколько вопросов.

В ранних исследованиях, посвященные оперативной памяти, особо отмечается роль оперативной памяти в усвоении нового материала. Чтобы понять эту роль, следует отметить несколько принципов, которые являются решающими. Тенденция к обдумыванию новой поступившей информации, взвешивание этой информации. Посредством этого, новая поступившая информация получает, конечно же, доступ к оперативной памяти. В оперативной памяти информация находится с легкостью. Помимо этого, процесс сохранения (т.е. процесс сохранения нужного и расположения этого материала в памяти, затем использование этой информации, его точное понимание с точки зрения активного использования) очень важен и необходим. Человеку нужно время и усилие, чтобы сработаться с сохраненным материалом.

Поэтому этот процесс требует помощи оперативной памяти. По этой причине, материал, который быстро или с большими перерывами прошел через оперативную память, сохраняется с трудом, но использование материала, который хранился несколько раз с интервалами, воспроизводился в памяти легко. Новая услышанная или увиденная информация, обычно легко запоминается. Явление, которое создает впечатление новизны, легко стирает старую информацию в оперативной памяти. Вместе с тем, если между показом и проверкой нужной информации ввести другое задание, то эффект новизны нарушается. Поскольку нововведенное задание требует себе места в оперативной памяти, то предварительно поступившие новые элементы будут оттеснены.

Части материала, создавая новые ассоциативные связи с прошлыми образами, после расположения в памяти легко всплывают в памяти. Возможность этого факта доказана в когнитивной психологии. Сказанное выявляет связь между классическим и современным исследованием памяти. Просто в современных подходах память, в том числе и оперативная, более конкретно и понятно иллюстрируется на основе свойств памяти в процессе деятельности. А это приводит к увеличению новых

факторов. Более современные исследования посвящены промежуточным этапам между оперативной и другими видами памяти. Л.Ю.Столяренко, Ю.Б.Гиппенрейтер и другие в своих экспериментах стараются дать ответы на следующие вопросы:

- процессы, требующие большего объема оперативной памяти;
- процессы, для которых достаточны маленький объем памяти;
- функции оперативной памяти и т.д. [7].

Исследуя прочитанный текст, они выявили решающую роль оперативной памяти. Это подтверждает и объем оперативной памяти, и разные объемы уясненного прочитанного материала, и сильные положительные корреляции, наблюдаемые в течение скорости чтения (отношения между сравниваемыми понятиями, отношения взаимозависимости). Таким образом, индивид, у которого большой объем оперативной памяти, проявит себя как более умелый чтец. Похожие данные были получены и в ходе оценки знаний или рассуждений. Многие исследования (П.И.Зинченко, Л.И.Дементий, Д.Лейфилд и др.) доказали и варьирование объема оперативной памяти от индивида к индивиду [5].

Например, запоминание слов у испытуемого человека связано с его воображением. Если у него хорошее воображение, тогда он сможет перенести абстрактность слов на образы. Такое запоминание облегчает сохранение слов в памяти. В связи с этим А.А.Ализаде отмечает, что «психологический эффект восстанавливающего воображения неограничен. Таким образом, в первую очередь художественное восприятие и зарождается. А самое главное, восстанавливающее воображение превращается в личностный фактор с аффективным эффектом» [6, 244].

В художественном творчестве активность оперативной памяти связана с мотивацией творчества человека, с силой стремления к этой активности, с эмоциональным отношением к поиску истины. Эта попытка и страсть к творчеству, в конце концов, выявляет талант у творческого человека, приводит его к искомой цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с
2. Смирнов Р.В. Структура творческого акта. // w.w.w.psichologum.com.
3. Когнитивная психология / Р. Солсо. - 6-е изд. - СПб.: Питер, 2006. - 589 с.
4. Прибрам. К. Языки мозга. М.: Прогресс. 1975.
5. Дементий Л.И. Лейффрид Н.В. Психологический практикум. Память. Москва: 2010, 344с.
6. Ализаде.А. Фантазия биному. Баку, изд-во АГПУ, 2008, 290с.
7. Психология мышления / Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — М.: Акт, 2008. — 672 с.

RAM HOW MNEMONIC PROCESSES REGULATING CREATIVE ACTS

© 2014

S.I. Mansurova, Lecturer Department of Pedagogy and Psychology
Baku Slavic University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Questions mechanism of the creative act, the properties of memory in literary activities are of considerable interest from the standpoint of cognitive psychology. The essence of the modern classification of cognitive structure and stages of the creative process must first be viewed through the prism of the role of memory in the process.

Keywords: creativity, imagination, memory, mnemonic process, literary activity.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ О НАРОДНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2014

И.В. Махалова, старший преподаватель кафедры дошкольного образования, аспирант
Ульяновского государственного педагогического университета
Чувашский республиканский институт образования, Чебоксары (Россия)

Аннотация: Этнокультурная ситуация развития ребенка предопределяет актуальность приобщения дошкольника к национальной культуре своего и других народов России, и в частности, к народным культурным традициям физического воспитания. В статье освещаются результаты исследования сформированности у детей 6-7 лет представлений о традиционной культуре физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения.

Ключевые слова: развитие ребенка, национальная культура, физическое воспитание, чувашский народ, русский народ, татарский народ, мордовский народ, марийский народ.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования определяют в качестве одного из основополагающих принципов дошкольного образования принцип учета этнокультурной ситуации развития ребенка. На основании данного положения, важной и актуальной является проблема приобщения ребенка дошкольного возраста к культуре народов России, и в частности, к национальным культурным традициям физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения. В своей работе мы исходим из понимания «физического воспитания детей дошкольного возраста», определенного Л.В. Абдулманой с позиций культурологического подхода как «процесса приобщения ребенка к традициям, ценностному опыту народа и приобретения социокультурного опыта в сохранении собственного здоровья» [1, с.19]. На наш взгляд, приобщение к традиционной культуре физического воспитания тесно связано с воспитанием у детей национальной самоидентичности, этнотолерантности. В связи с чем целью исследования стало изучение не только уровня сформированности представлений старших дошкольников о национальных культурных традициях физического воспитания, приобретенного ими социокультурного опыта в сохранении и развитии собственного здоровья, но и степени национальной самоидентификации, толерантного отношения к представителям других национальностей. В исследовании приняли участие 179 детей подготовительной к школе группы дошкольных образовательных учреждений г. Чебоксары, Новочебоксарск, Чебоксарского, Комсомольского и Порецкого районов Чувашской Республики. Национальный состав опрошенных детей был следующим: 51 % – дети чувашской национальности, 17 % – дети русской национальности, 11 % – дети татарской национальности, 3 % – дети мордовской национальности, 18 % – дети смешанных браков, в основном русско-чувашских (80 %), а также русско-татарских, русско-мордовских, чувашско-мордовских, чувашско-башкирских, чувашско-украинских, чувашско-марийских браков.

Для выяснения знаний о родном крае, своей национальной принадлежности, традиционной культуре физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения были проведены четыре индивидуальные беседы. Беседа на выявление знаний краеведческого характера была проведена по вопросам, разработанным М.И. Богомоловой [2, с. 486], и адаптированным нами в соответствии с проблемой исследования: «Как называется республика, в которой ты живешь? Как называется главный город Чувашской Республики? Как называется город (село), в котором ты живешь? Какие достопримечательности имеются в городе (селе), чем он знаменит? Какие народы населяют Чувашскую Республику? На каком языке они говорят? Какие народные праздники празднуются в Чувашской Республике? С какими республиками соседствует Чувашия? Что изображено на этих рисунках (герб, флаг

Чувашии)?».

Результаты опроса показали, что 87 % детей правильно называют родной город (село), 73 % детей знают название республики, в которой живут, 79 % детей различают символику Чувашской Республики (герб, флаг), 82 % – располагают сведениями о народах, проживающих в республике. В основном дети называют людей чувашской (74 %) и русской (69%) национальности. Только 21 % из опрошенных детей указали на людей татарской национальности, 4 % – марийской и мордовской национальности. Большинство детей (70 %) имеют представления о языках, на которых разговаривают представители русского (57 %), чувашского (52 %) и татарского (10 %) народов. На вопрос «Какие народные праздники празднуются в Чувашской Республике» смогли ответить 70 % дошкольников, ими были названы: «Новый год» (83%), «Масленица» (78 %), «Сабантуй» (12 %), «Акатуй» (5 %). Вместе с тем, опрос показал, что 51 % дошкольников имеют поверхностные знания о достопримечательностях родного города (села), 45 % дошкольников затрудняются в названии столицы республики – г. Чебоксары, 75 % опрошенных не имеют знаний о народах, проживающих в соседних с Чувашией республиках. Как мы видим, у дошкольников имеются представления о родном крае, тем не менее, нельзя говорить о системных познаниях в данной области. У более трети воспитанников отсутствуют знания, иногда они ошибочны или носят фрагментарный характер.

Следующий шаг исследовательской работы был направлен на выявление представлений детей о своей национальной принадлежности. В процессе индивидуальной беседы с детьми нами были использованы вопросы, разработанные М.И. Богомоловой [2, с. 480], Е.И. Николаевой, М.Л. Поведенок [3, с. 175]: «Я, например, русская, а ты? Какой национальности твои родители, бабушки и дедушки? Есть ли у тебя друзья одной с тобой национальности? Есть ли у тебя друзья другой национальности? Знаешь ли ты, что такое родной язык? Назови свой родной язык. Какие добрые, красивые слова на родном языке ты можешь сказать?».

Анализ ответов показал, что большинство детей (72 %) правильно определяют свою национальную принадлежность. Наиболее компетентны в вопросе о своей национальной принадлежности дети татарской (100%) и русской национальности (86 %). Только половина из детей чувашской (56 %) и мордовской (50 %) национальности знают о своей национальной принадлежности. Из 30 детей смешанных браков смогли определиться с национальной принадлежностью 22 ребенка (73 %). В основном, дети смешанных браков идентифицируют себя как представителей русского народа (77 %). 70 % детей знают о национальности своих родителей, 62 % – о национальности бабушек и дедушек, 30 % дошкольников смогли правильно назвать национальность своих друзей. 42 % детей могут объяснить, что такое родной язык, например: «Родители на нем разговаривают», «Это чувашский язык – любимый язык», «Самый кра-

сивый», «Самый близкий». На родном языке добрые и красивые слова смогли сказать дети татарской (95 %), русской (93%), чувашской (43 %) и мордовской (17 %) национальности. Итак, опрос показал, что две трети дошкольников идентифицируют себя по национальности родителей и старшего поколения семьи, языку общения в семье. Большинство детей не задумываются о национальности друзей-сверстников.

Для выяснения знаний детей о традиционной культуре физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения мы разработали следующие вопросы: «Назови, какие ты знаешь подвижные игры своего и других народов? Объясни, что такое соревнования. Назови соревнования своего и других народов? Какие виды спорта своего и других народов, ты знаешь? Назови старинные праздники своего и других народов, на которых проводились соревнования. Расскажи о танцах своего и других народов. Покажи отдельные элементы или весь танец своего и других народов. Какие кушанья своего и других народов, ты знаешь? Назови способы закаливания, которые использовались в старину твоим и другими народами. Какие сказки о богатырях своего и других народов, ты знаешь? Какие из них твои любимые? Почему? Назови пословицы и поговорки своего и других народов о здоровье. О чем больше всего, ты хотел бы узнать? О том, в какие игры дети в старину играли или какие сказки о богатырях любили слушать, как закаливались, что кушали, на каких народных праздниках проводились соревнования, в каких праздничных соревнованиях участвовали?».

На вопрос, «Какие ты знаешь подвижные игры своего народа?» дали ответ 69 % детей. Однако дети называли все известные им подвижные игры, не дифференцируя их по национальной принадлежности. 26 % опрошенных смогли назвать народные праздники физкультурно-спортивной направленности. Детями, как русской (14 %), так и чувашской (15%), мордовской (16%), татарской (5%) национальности в качестве праздника своего народа был назван такой праздник, как «Масленица». Детями татарской национальности – «Сабантуй» (85 %), детьми чувашской национальности – «Акатуй» (6 %). Опрос показал, что только 11 % детей имеют представления о соревнованиях, проводимых на таких праздниках. Ими были названы: бег наперегонки, скачки на лошадях, борьба, поднимание тяжестей, перетягивание каната, бег в мешках, лазание на столб. На вопрос о национальных видах спорта родного народа, ни один из опрошенных детей ответить не смог. Следует отметить, что треть детей, имеют представления о народных способах закаливания организма, ими были названы: обливание и купание в холодной воде (59 %), хождение босиком (32%), обтирание снегом (14 %), отдельные дети (4 %) отмечали облегченную одежду и длительное пребывание на воздухе, связанное с физическим трудом. Отвечая на вопрос о национальных кушаньях, дети в основном перечисляли блюда, которые употребляются ими в семье или в детском саду, не выделяя их национальной принадлежности. Например, борщ, плов, пицца, бутерброд, сосиски, суши, пельмени и др. Запас знаний детей татарской национальности о культуре питания своего народа намного выше, ими были названы такие национальные блюда, как: эчпочмак, бавырсак, губадия и др. Дети совершенно не знают пословиц и поговорок о здоровье, правилах его сохранения и укрепления. Только 2 % детей назвали пословицы о здоровье, и только пословицы русского народа – «Здоровье всего дороже», «Когда я ем, я глух и нем», «Больному помогает врач, а голодному – калач». Дошкольники имеют представления о богатырях своего народа, однако эти знания в основном связаны с русскими богатырями. Так, 93 % детей русской национальности назвали Илью Муромца, Алешу Поповича, Добрыню Никитича. Фольклорных героев русского народа в качестве богатырей своего народа назвали и 65 % детей чувашской национальности,

50 % детей мордовской национальности. И лишь 10 % детей татарской национальности смогли назвать национального богатыря Камыра, 2 % детей чувашской национальности – национального богатыря Улыпя. Следует отметить, что 93 % детей проявили стремление к получению новых знаний, из них 69 % обозначили свой интерес к тому или иному компоненту традиционной культуры физического воспитания своего народа. Детей интересуют национальные богатыри и легенды о них (43 %), народные подвижные игры (24 %), традиции физического воспитания (12 %), национальные танцы (10 %), соревнования (7 %), народные способы закаливания организма (6 %).

Анализ ответов на вопросы о традиционной культуре физического воспитания других народов показал, что дети чувашской, татарской и мордовской национальности лучше ориентируются в культуре русского народа. Ими были названы имена былинных русских богатырей (36 %), способы закаливания (19 %), подвижные игры (16 %), национальные соревнования (7 %), праздники физкультурно-спортивной направленности (4 %) русского народа. Большинство детей (94 %) проявили стремление к получению новых знаний о традиционной культуре физического воспитания других народов. Анализ полученных результатов показал сходство в проявлении интереса, как к традиционной культуре физического воспитания своего, так и других народов: сказки о богатырях (40 %), подвижные игры (18 %), пословицы и поговорки о здоровье (8 %), национальные соревнования (7%), народные танцы (2 %), народные способы закаливания (6%). Часть детей (43 %) назвали народы, с культурой физического воспитания которых хотели бы познакомиться. Дети проявили интерес к культуре чувашского (28 %), русского (28 %), татарского (11 %), марийского (9 %) народов. А также к культуре физического воспитания китайского (4%), английского (4%), японского (2 %), немецкого (2 %), американского (2 %) народов, что объясняется влиянием семьи, средств массовой информации на развитие интереса к жизни людей в других странах мира. Итак, результаты проведения беседы о традиционной культуре физического воспитания своего народа показали, что знания детей не полные, не четкие, получены из житейского опыта, находятся в стадии становления. Представления о традиционной культуре физического воспитания народов ближайшего национального окружения отсутствуют или обрывочны. Вместе с тем дошкольники проявляют стремление к получению и расширению знаний о традиционной культуре физического воспитания.

С целью изучения *интереса* детей к отдельным компонентам традиционной культуры физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения нами были разработаны диагностические ситуации «Подбери подвижную игру для гостя», «Проводи гостя на праздник», «Какой народный танец больше нравится?». В диагностической ситуации «Подбери подвижную игру для гостя» в качестве гостей выступали куклы в чувашской, русской, татарской, мордовской и марийской национальной одежде. Ребенку предлагалось рассмотреть рисунки с изображением подвижной игры чувашского, русского, татарского, мордовского и марийского народов, после чего предоставлялась возможность подобрать для «гостя» в чувашском национальном костюме чувашскую народную подвижную игру, для «гостя» в русском национальном костюме – русскую подвижную игру и т.д. В заключении ребенку задавались вопросы: «Почему ты подобрал именно эту игру для нашего гостя? Какая подвижная игра тебя заинтересовала? Почему? В какую подвижную игру ты бы поиграл? Почему?»

Анализ результатов проведения диагностической ситуации «Выбери подвижную игру для гостя» показал, что только 6 % дошкольников узнали изображенную на рисунке подвижную игру чувашского народа «Летучая

мышь» и только 2 % опрошенных – подвижную игру русского народа «Городки». Следует отметить, что 57 % детей узнали подвижную игру «Жмурки», однако, объясняя содержание игры, не раскрывали особенностей, присущих подвижной игре татарского народа. Часть дошкольников смогли определить национальную принадлежность подвижных игр, сравнив узоры на национальных костюмах «гостей» и узоры на карточках с изображением той или иной подвижной игры. Так, на основании сопоставления узоров указали на принадлежность подвижной игры «Летучая мышь» чувашской культуре 16 % опрошенных детей, подвижной игры «Городки» русской культуре – 9 % детей, подвижной игры «Жмурки» татарской культуре – 8 % опрошенных. С подвижными играми мордовского народа «Мяч об узкую стенку» и марийского народа «Поймай палку» никто из детей не знаком, что соответствует результатам анализа календарно-тематических планов воспитателей, в которых не предусмотрено включение мордовских и марийских подвижных игр в образовательный процесс. Интерес к и выбор подвижной игры для освоения, связан в основном с игровыми действиями, содержанием игры. Мотивируя выбор подвижной игры «Летучая мышь» дети высказывались следующим образом: «Хочу научиться подкидывать и ловить вертушку», «Не играл никогда, хочу научиться». Итак, старшие дошкольники не связывают подвижные игры с национальной культурой того или иного народа, что объясняется ослаблением внимания педагогов к использованию подвижных игр разных народов как средства физического, национального и межнационального воспитания.

При проведении диагностической ситуации «Проводи гостя на праздник» ребенку предлагалось рассмотреть фотографии с изображением народных календарных праздников и проводить «гостя» на праздник его народа: «Проводи гостя чувашской национальности на чувашский народный праздник «Акатуй», гостя русской национальности на русский народный праздник «Масленица», гостя татарской национальности – на татарский праздник «Сабантуй», гостя мордовской национальности – на мордовский праздник «Акша келу», гостя марийской национальности – на марийский праздник «Ага пайрем». В качестве гостей выступали куклы в национальных костюмах. В заключении ребенку задавались вопросы: «Почему ты проводил гостя именно на этот праздник? Какой народный праздник тебя заинтересовал? Почему? Какой народный праздник ты хотел бы посетить? Почему?».

Анализ ответов дошкольников показал, что в наибольшей степени дети владеют сведениями о русском народном празднике «Масленица», они знают о времени, цели проведения праздника, центральном событии праздника, праздничных угощениях. Знания о татарском народном празднике «Сабантуй» показали все дети татарской национальности. В рассказах, они передавали свои впечатления от посещения праздника: «С папой смотрим борьбу, едим шашлык и покупаем мне игрушки» (Ирек П). Знания детей о народных праздниках «Акатуй», «Ага пайрем», «Акша келу» незначительны, рассказы детей, в основном, ограничиваются общими фразами: «Проводятся разные игры и конкурсы, там весело». 44 % дошкольников проводили русского гостя на народный праздник «Масленица», 11 % детей проводили гостя татарской национальности на народный праздник «Сабантуй», 6 % – на чувашский народный праздник «Акатуй», 1 % – на мордовский народный праздник «Акша келу». Интерес детей к народным праздникам «Масленица» (46 %), «Сабантуй» (19%), «Акатуй» (18%) связан с личным опытом участия в празднике. Часть дошкольников проявили ситуативный интерес, обусловленный красочной атрибутикой и символикой (национальная одежда, оформление сцены и др.) праздника. Выбор для посещения народного праздника обосновывается детьми главным образом знаниями о нем:

«Я была на этом празднике, я его знаю, он мне понравился». Тем не менее, 15 % детей аргументировали свой выбор национальной принадлежностью данного праздника: «Потому что это – русский праздник», «Самый главный чувашский праздник», «Татарский праздник, интересный праздник». Итак, результаты диагностической ситуации «Проводи гостя на праздник» показали, что интерес детей связан с личным опытом, а также знаниями о народной праздничной культуре, которые находятся в стадии становления, получены из житейского опыта, иногда неверны.

Диагностическая ситуация «Какой народный танец больше нравится?» была связана с просмотром видеозаписи народных танцев в исполнении фольклорных танцевальных ансамблей. После каждого просмотра ребенка просили определить национальную принадлежность танца, показав на куклу в национальной одежде: Назови, какого народа этот танец?». Детям последовательно показывались танцы чувашского, русского, татарского, мордовского и марийского народов. В завершении у ребенка интересовались: «Танец, какого народа тебе больше всего понравился? Почему? Танец, какого народа ты хотел бы научиться танцевать? Почему?».

Большинство детей (78 %), просматривая видеозаписи с народными танцами, узнавали танец чувашского народа, 39 % детей – танец русского народа, 29 % детей – танец татарского народа, 7 % детей – марийский танец, 3 % дошкольников – мордовский танец. При распознавании народного танца дети обращали внимание на национальный костюм, узоры на платьях и рубашках танцоров, головной женский и мужской убор, танцевальную мелодику, личный опыт исполнения танца. Знания детей о характере движений, пространственном построении, ритмическом рисунке народных танцев незначительны. Чувашские национальные танцевальные движения знакомы всего лишь 9 % дошкольников, русского народа – 6 % детей, татарского народа – 3 %. Интерес детей к народным танцам связан с красотой движений, характером танца, колоритом сценического костюма, исполнительским опытом. Полученные нами данные указывают на зависимость выбора танца для освоения от знаний о культуре того или иного народа. Так, чувашский народный танец узнали 88 % детей чувашской национальности, 53 % из них выбрали его для освоения. Татарский народный танец узнали 90 % детей татарской национальности, 60 % – выбрали для освоения, 29 % детей русской национальности узнали русский народный танец и столько же выбрали его для освоения, 50 % детей мордовской национальности определили мордовский народный танец, 33 % из них выбрали его для освоения. Итак, анализ полученных результатов показывает, что интерес к народному танцу, выбор для освоения напрямую зависит от запаса знаний о народной культуре (музыкальной, танцевальной, художественной), личного опыта исполнения.

С целью выяснения отношения детей к сверстникам другой национальности была проведена диагностическая ситуация «Выбери напарника для игры», адаптированная методика Е.И.Николаевой, М.Л.Поведенок [3, с. 178]. Согласно проблематике исследования нами были самостоятельно разработаны к ней пять вопросов. Диагностика проводилась следующим образом: перед ребенком располагались изображения детей чувашской, русской, татарской, мордовской и марийской национальностей (мальчик и девочка), и предлагалось выбрать того, с кем хотелось бы поиграть. По поводу каждого выбора задавались следующие вопросы: Почему выбран этот ребенок (пара детей)? Что нравится в нем(ней)? Что не очень нравится? Как ты думаешь, какой у него(нее) характер? А как он(а) себя ведет? Он(а) знает подвижные игры, соревнования, танцы, праздники, сказки о богатырях, пословицы о здоровье своего народа? Как он(а) к ним относится? В какие подвижные игры своего народа он(а)

любит играть? В какие подвижные игры поиграли бы вы? В каких соревнованиях своего народа он(а) любит участвовать? Как бы вы посоревновались? Какие танцы своего народа ему(ей) нравятся? Какие танцы вы бы исполнили вместе? Что бы ты хотел узнать, спросить у этого ребенка? Как ты будешь относиться к этому ребенку, если он придет к нам в гости? Ты хотел бы подружиться с этим ребенком?

Позитивное отношение к сверстникам другой национальности показали 96 % детей, желание подружиться с ними проявили 92 % дошкольников. 55 % опрошенных проявили интерес к детям чувашской национальности, 58 % – к детям русской национальности, 42 % – к детям татарской национальности, 21 % – к детям марийской и 15 % – к детям мордовской национальности. Мотивы выбора напарника для игры достаточно разнообразны: внешняя красота, колоритность национального костюма, национальная принадлежность, отсутствие знаний о культуре народа. Анализ ответов детей на вопрос «Что нравится в напарнике?» показал, что симпатия детей вызвана теми же аспектами, что и мотивация выбора сверстника. Отвечая на вопрос «Что не понравилось в напарнике?» больше половины детей ответили «Все нравится». Определяя характер напарника, большинство дошкольников отметили доброту (79 %) и веселый нрав (41%) сверстника, и всего лишь 3 % детей указали на то, что характер «плохой». Отдельные дети, указали в качестве черт характера, такие качества как: отзывчивость, скромность, вдумчивость, честность, гордость, серьезное отношение к делу, скорее всего это те качества, которым родители придают особое значение в домашнем воспитании ребенка. Значительная часть дошкольников (94 %) охарактеризовала поведение напарника как, хорошее (68 %), послушное (32 %). На вопрос о том, знает ли напарник подвижные игры, соревнования, танцы, праздники, сказки о богатырях, пословицы о здоровье своего народа 79 % детей ответили утвердительно. Половина из них комментировали свой ответ следующим образом: «Ему родители (воспитатели) рассказывали», «Они в своих костюмах – они должны знать», «Потому что они видели на празднике как играют и соревнуются». Большинство дошкольников (68 %) предложили для совместных игр свои любимые подвижные игры: «Догонялки» (49%), «Прятки» (36 %), «Жмурки» (21 %) и др. 34 % детей, в основном мальчики, предложили для совместных соревнований бег наперегонки (58 %), прыжки (17 %), перетягивание каната (7%), метание мячей (7%), борьбу (5 %), бег на коньках (2 %), подтягивание (2%), стрельбу из лука (1%). Однако назвать национальные состязания напарника никто из опрошенных детей не смог. На вопрос «Какие танцы своего народа нравятся напарнику, и какие из них Вы бы исполнили вместе?» ответили 42 % детей, главным образом, девочки. Только 11 % детей назвали национальные танцы напарника, остальные называли танцы, которые разучены ими в детском саду: полька, вальс, менуэт, «Ласточки», «Добрый жук», «Морячка». Ответы на вопрос «Что бы ты хотел узнать, спросить у этого ребенка?» показывают, что детей интересуют такие компоненты народной культуры, как подвижные игры (44 %), национальные танцы (13 %), сказки о богатырях (15%), традиционные состязания (4 %). Часть детей (22 %) проявила желание узнать об интересах напарника, его друзьях, родственниках, культуре и языке его народа, 24 % – на данный вопрос не ответили. Вместе с тем, 8 % детей отнеслись к дружбе со сверстниками другой национальности неоднозначно. Если в ответе Павла С.: «Не буду с ним дружить, не наша сторона» прозвучала настороженность, то в ответах остальных дошкольников прослеживается несформировавшаяся позиция в отношении людей ближайшего национального окружения: «Наполовину хотел бы с ним дружить» (Егор И.), «Только если мама разрешит» (Саша В.), «Подружись, если она другую шапочку оденет (о сверстнике в татарской национальной одежде»

де» (Алиса И.). Итак, результаты диагностической ситуации «Выбери напарника для игры» свидетельствует об интересе и желании взаимодействовать в двигательной деятельности со сверстниками другой национальности. Интерес детей к напарнику основан на общепозитивном отношении к сверстникам.

С целью изучения уровня *применения* имеющихся знаний о традиционной культуре физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения нами были проведены диагностические ситуации «Поиграй с друзьями», «Составь программу праздничных состязаний», а также осуществлено наблюдение за самостоятельной деятельностью детей. За основу диагностической ситуации «Поиграй с друзьями» мы взяли методику Г.Бондаревского, Г.Юрко, В.Белоярцевой, которую адаптировали в соответствии с проблемой исследования. Данная диагностическая ситуация помогла нам выяснить уровень сформированности умений организации и самоорганизации детей на примере народных подвижных игр [4, с. 67-68]. Ребенку предлагалось организовать народную подвижную игру со своими сверстниками, предварительно ему задавались следующие вопросы: Назови любимые народные подвижные игры. Какая из них самая любимая? Расскажи, как в нее играть. Чья эта игра, какой народ ее создал? С кем, когда и где ты играешь в эту игру? Какие правила в данной народной подвижной игре ты можешь выделить? Какими способами можно выбрать водящего игры? Можно ли в эту игру играть по-другому, усложнить ее? Расскажи как именно? Сумеешь ли ты организовать подвижную игру с товарищами? Если ребенок утвердительно отвечал на последний вопрос, то ему предлагалось провести подвижную игру со сверстниками. В случае отрицательных ответов воспитатель повторял свое предложение, выразив при этом уверенность в его успешном выполнении ребенком. Если и в этом случае следовал отрицательный ответ ребенка, воспитатель предлагал свою помощь в организации подвижной игры со сверстниками.

Большинством детей (92 %) были названы подвижные игры, распространенные во многих национальных культурах – «Догонялки» (58 %), «Прятки» (49 %), «Жмурки» (22 %), а также русские народные игры – «Вышибалы» (13 %), «Кошки-мышки», «У медведя во бору» (4 %), «Два мороза» (3 %), «Хитрая лиса» (3 %). Детями были названы чувашские подвижные игры «Тили-рам?» (7 %), «Хищник в море» (3 %), «Летучая мышь» (2 %) и татарская игра «Тюбетей» (1%). Попытались определить национальную принадлежность подвижных игр 42 ребенка (23%), однако всего лишь 15 человек (8 %) правильно указали на их принадлежность той или иной национальной культуре. О содержании игр рассказали 74 % опрошенных, 56 % детей – выделили правила игры, 83 % детей – назвали способы выбора водящего и деления игроков на команды, 13 % детей могут разработать вариант проведения подвижной игры. Самостоятельно, без помощи педагога, организовали игру со сверстниками 25 % детей. Итак, у детей выявлен незначительный игровой запас, низкий уровень творческого преобразования содержания и правил подвижной игры, отсутствие знаний об их национальной принадлежности.

Нами была разработана диагностическая ситуация «Составь программу праздничных состязаний», которая позволила определить уровень применения знаний о национальных соревнованиях своего народа и народов ближайшего национального окружения в проектной деятельности, а также готовность взаимодействовать со сверстниками других национальностей. Ребенку предлагалось рассмотреть фотографии с изображением народных календарных праздников Акатуй, Масленица, Сабантуй, Акша келу, Ага пайрем и затем выбрать народный праздник, на котором ему хотелось бы побывать. После того как ребенок останавливал свой выбор на одном из праздников, ему задавались вопросы: «Как

называется этот праздник?», «Какого народа этот праздник?», «Что ты знаешь об этом народном празднике?». Далее перед ребенком раскладывались рисунки национальных соревнований (скачки на лошадях, борьба на поясах, кулачный бой, стрельба из лука, бег наперегонки, бег в мешках, перетягивание палки, перетягивание каната, поднятие гири, прыжки с разбега, ходьба на ходулях, вбивание палки в землю), и предлагалось подобрать для выбранного праздника программу состязаний. Например, «Составь для чувашского народного праздника «Акатуй» программу соревнований» или «Составь для русского народного праздника «Масленица» программу соревнований» и т.д. После того, как ребенок составлял программу соревнований, ему задавались вопросы: «Почему ты подобрал для данного праздника именно эти соревнования?», «В каких соревнованиях ты хотел бы поучаствовать?», «С детьми, какого народа ты готов посоревноваться?».

Анализ полученных результатов показал, что более половины дошкольников выбрали для разработки программы соревнований русский народный праздник «Масленица». Желание составить программу состязаний для чувашского народного праздника «Акатуй» выразили 21 % детей, для татарского народного праздника «Сабантуй» – 16 % детей, для мордовского народного праздника «Акса келу» – 9 % детей, для марийского праздника «Ага пайрем» – 1 % опрошенных. Правильно подобрали соревнования для того или иного праздника 41 % дошкольников. При этом 17 % детей грамотно подобрали состязания для русского народного праздника, 12 % детей – для татарского народного праздника, 10 % детей – для чувашского народного праздника. И только 2 % детей правильно подобрали программу состязаний для мордовского и марийского праздников. Однако пояснить подбор состязаний для программы праздника смогли только 8 % детей. Наибольший интерес у мальчиков вызвали такие соревнования, как: стрельба из лука (24 %), перетягивание каната (24 %), скачки на лошадях (20 %), бег по дистанции (19 %), кулачный бой (15 %), борьба на поясах (13 %). Интерес к борьбе на поясах, скачкам на лошадях в основном проявили мальчики татарской национальности, что, связано с регулярным посещением совместно с родителями национального праздника «Сабантуй», и наблюдением за данными соревнованиями, как стержневыми, в праздничных состязаниях. Интерес девочек связан с такими соревнованиями, как: скачки на лошадях (31%), перетягивание каната (26 %), бег по дистанции (21 %), стрельба из лука (20 %), прыжки с разбега (19 %). Интерес к скачкам на лошадях мотивирован любовью к животным, а также личным опытом «катания» на них, знаний о цели проведения скачек девочки не обнаружили. На вопрос «С детьми, какого народа ты готов посоревноваться?» ответили 95 % опрошенных детей, из них 27 % дошкольников выбрали в соперники сверстников своей национальности, 49 % – других национальностей, 19 % – «всех, кто хочет посоревноваться», «всех, кто веселый», «всех, кто быстро бегает». Мотивы детей, отдавших предпочтение сверстникам своей национальности, заключались в следующем: «Потому что я – чуваш, и других не знаю», «Мы татары, с татарами интересней соревноваться», «Я русская, с русскими понятно, что они говорят». Дети, выбравшие для соревнований сверстников других национальностей, мотивировали свой выбор тем, что они их знают, внешней привлекательностью или противопоставлением: «Потому что они другие», «Хочу силы сравнить», «Потому что раньше с ними не соревновался», «Мне кажется, что они счастливые». Итак, результаты диагностической ситуации «Составь программу праздничных состязаний» показали, что применение знаний детьми напрямую связано с наличием у них знаний о национальных состязаниях, своеобразии и содержании народных праздников. Только половина из обследованных детей показали открытость и готовность к взаимодей-

ствию с детьми других национальностей, при этом выбор сверстников для совместной деятельности зависит от сформированности представлений о народах ближайшего национального окружения, их истории и культуре.

Наблюдения за самостоятельной деятельностью детей, мы обращали внимание на то, насколько часто дети используют народные подвижные игры, состязания, национальные танцевальные движения в совместной деятельности со сверстниками, насколько длительна по времени их деятельность. В процессе наблюдений, мы отметили, что дети довольно редко выступают с инициативой по организации народных подвижных игр, состязаний, танцев. В основном играют в небольших подгруппах, самостоятельно могут организовать простейшие по содержанию подвижные игры, такие как: «Догонялки», «Прятки», «Ловишки». Игровой фольклор разных народов ими используется довольно редко. Наблюдения за ролевыми играми старших дошкольников показали, что тематика игр не предполагает сюжетов, связанных не только с двигательной деятельностью, но и национальными культурными традициями. Анализ рисунков, выполненных детьми по собственной инициативе, а также детских творческих рассказов, обнаружил, что в них не находят отражение тематика о былинных богатырях, олицетворяющих физическое и нравственное здоровье в народном представлении, календарных праздниках физкультурно-спортивной направленности, национальных состязаниях, национальных праздничных угощений и прочее. Итак, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в детских видах деятельности не находит отражение применение знаний о традиционной культуре физического воспитания как своего народа, так и народов ближайшего национального окружения. Готовность к взаимодействию со сверстниками других национальностей у большинства детей находится на среднем или низком уровне.

Проанализировав результаты констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к следующим выводам:

1. Знания детей о родном крае, народах ближайшего национального окружения фрагментарны, бедны по содержанию, к шести годам часть опрошенных детей не определились со своей национальной принадлежностью, не знают о национальности родителей и старшего поколения семьи, не проявляют познавательного интереса к национальности друзей-сверстников.

2. Знания детей о традиционной культуре физического воспитания своего народа не полные, получены из житейского опыта. У большинства детей отсутствуют представления о традиционной культуре физического воспитания народов ближайшего национального окружения. Вместе с тем дошкольники проявляют стремление к получению и расширению знаний о традиционной культуре физического воспитания.

3. Наблюдается ситуативно-неустойчивый интерес детей к традиционной культуре физического воспитания, как своего народа, так и народов ближайшего национального окружения. При этом интерес к традиционной культуре физического воспитания напрямую зависит от имеющихся у детей знаний об игровой, праздничной, танцевальной, художественной культуре народа, личного опыта.

4. Отношение детей к представителям других национальностей основано на общепозитивном отношении к сверстникам. Интерес и желание взаимодействовать в двигательной деятельности с детьми других национальностей пропорционален их знаниям о культуре, традициях того или иного народа, связан с собственным опытом взаимодействия с ними.

5. Инициативность и самостоятельность дошкольников в применении имеющихся знаний о традициях физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения в двигательной и др. видах деятельности невысокая. Готовность к взаимодействию со сверстниками других национальностей у большин-

ства детей находится на среднем или низком уровне.

6. Требуется организовать работу по приобщению детей к национальным культурным традициям физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа подтвердил актуальность рассматриваемой проблемы, позволил уточнить программу организации и проведения опытно-экспериментальной работы на формирующем этапе исследования и приступить к апробации педагогических условий, реализация которых будет способствовать успешной интеграции национальных культур в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста.

DIAGNOSTICS OF FORMATION OF REPRESENTATIONS OF 6-7 YEAR OLD CHILDREN ABOUT FOLK CULTURAL TRADITIONS OF PHYSICAL EDUCATION

© 2014

I.V. Makhalova, assistant professor of the Chair of Early Childhood Education, a postgraduate student from Ulyanovsk State Pedagogical University
Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary (Russia)

Annotation: Ethno-cultural situation of child development determines the relevance of preschoolers familiarizing to their national culture and the national culture of other peoples of Russia, and in particular, to the national cultural traditions of physical education. The article highlights the results of the study of formation of representations of 6-7 year old children about the traditions of physical education of their own culture and the culture of peoples from the nearest national environment.

Keywords: child development, national culture, physical education, Chuvash people, Russian people, Tatar people, Mordvinian people, Mari people.

УДК 39:572.9: 347.6

РАСПАД БРАКА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ В ИСЛАМСКОМ СЕМЕЙНОМ ПРАВЕ

© 2014

С.Г. Мирзоева, доцент кафедры языков
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: В шариате имеются различные определения развода: развод в случае болезни, принудительный развод и развод на основе страха, слова, используемые при разводе, количество развода, типы развода по принципу возврата или нет, также говорится о разводе, соответствующим сунне, который называется сунни, и биди талак, таковым принципом не обладающий, развод по взаимному согласию (мухалея или ул), из-за болезни и физических недостатков (в соответствии с большинством факихов, болезни, существующие у мужа и при заключении брака возникшие после, представляющие возможность жене обратиться в органы юстиции для развода), плохое обращение, невыплата или невозможность выплачивания мужем алиментов, смерть мужа или его уход из дома.

Ключевые слова: ислам, семья, развод, талак, женщина.

На протяжении многих лет существовало пренебрежительное отношение к исламскому праву. Сегодня оно, заново возрождаясь, привлекает к себе внимание исследователей, вызывает доверие людей. Люди, сталкивающиеся в своей повседневной жизни с несправедливостью, постепенно начинают обращаться к Божьей справедливости и Божьему суду. В течение двух последних столетий удары, нанесенные по исламскому праву, постепенно забываются, и оно, как для мусульманских, так и немусульманских ученых-правозащитников и исследователей, заново становится источником внимания и интереса, критерием истины и справедливости. В классических книгах ислама «брак-развод» (никах, талак) исследуется под названием мунакахат, муфарагат. Наиболее часто встречаемое состояние в окончании брака является талак мужа.

Ислам в течение этого времени старается доказать необоснованность целенаправленно сформированного негативного общественного мнения и донести истинную правду о себе до мирового сообщества. Он пытается доказать, что исламское право в целом и исламское семейное право, в частности, являющиеся его наиболее продвинутой областью, имеет историю более древнюю, оно более богато, более оригинально, чем современные правовые системы, и оно более содержательно отвечает чаяниям и желаниям людей, и по многим качествам может быть примером для них.

Доказательством этой мысли служит сравнение пре-

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдульманова Л.В. Развитие физической культуры детей 4-7 лет в культуросообразном пространстве дошкольного образовательного учреждения: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов на Дону, 2007. 447 с.
2. Богомолова М.И. Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей: дис. ... д-ра пед. наук. Набережные Челны, 2003. 489 с.
3. Мониторинг в детском саду / под ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. 592 с.
4. Экспресс-анализ и оценка детской деятельности (методические основы) / под ред. О.А. Сафоновой. Н.Новгород, 1995. 69 с.

ступности в целом и преступности среди несовершеннолетних в мусульманских обществах с преступностью среди несовершеннолетних в немусульманских обществах. Нестабильность института семьи немусульманских стран, неформальные отношения между женщиной и мужчинами, разрыв отношений с близкими родственниками, рост преступности среди детей, распространение порнографии и т.д., и отсутствие всего этого в мусульманском обществе, или наличие в чрезвычайно малых измерениях, доказывает, что человечество нуждается не в правовой системе, являющейся продуктом человеческого мышления, а в ниспосланной небом юридической системе.

Одним из факторов, обуславливающим научный интерес и актуальность темы исследования, является то, что исламское семейное право направлено не только на регулирование отношений между людьми, но и на регулирование отношений между Творцом и людьми. Семейное право является основным ядром исламского права. Эта часть исследуется в исламских книгах права под заголовком «никах талак» (брак-развод).

Наиболее часто встречающимся случаем в конце семейной жизни является развод мужа, который называется «талак». Кроме того, встречается также расторжение брака по взаимному согласию, которое называется «мухалея» или же «хул», разводы, происходящие посредством органов юстиции, называются «юстиционными разводами», а также развод вследствие отречения

от веры, который называется «иртидад». Слово «талак», означающий разорвать узы, отпустить свободно, будучи юридическим термином, используемым с целью расторжения брачного договора, означает разрыв брачных уз мужчиной.

Развод, связанный с болезнью. Болезнь, о которой здесь идет речь, является смертельной, называемой «мерезуль мовт». Болезнь, не позволяющая свободно осуществить личные потребности, привязывающая человека к постели и со смертельным исходом, называется смертельной болезнью. Развод с таким больным рекомендован с точки зрения здравого смысла. Потому что здесь нет состояния оказания вреда противной стороне.

Развод, осуществляемый силой или запугиванием: В исламских источниках права такой случай называемый насилием (отвращением), дает значение устрашения или насилия, направленного против жизни и имущества человека. Подавляющее большинство ханифитских юристов считают развод в такой ситуации ненужным.

«Воистину, Аллах забрал волю совершения принужденных к чему-либо действий». Пророк в одном из хадисов говорил: «Принудительный развод недостойн доверия» [12, с.106].

Слова, используемые при разводе, утверждение его и число разводов. Развод - это действие, выраженное в словах. Даже если лицо не может выразить свое желание развестись в словах, его желание, выраженное ручными движениями, принимается как развод, муж также письменно может выразить свое желание развестись. По мнению большинства исламских юристов, если муж выразил на бумаге свое желание развестись, развод считается состоявшимся. Потому что запись, написанная с намерением развестись это как слово, сказанное с намерением развода [11, с.567]. Слова, используемые при разводе, по своей сути и порожденных последствий делятся на два типа: ясные слова и слова, содержащие злобу.

Слова с самоочевидным понятным намерением развестись называются бесспорным понятием о разводе. А слова, указывающие и намерения развестись, и другие намерения, а также слова, истинная цель которых выявляется только путем истолкования, называются «слова о разводе с намеком» [6, с.231]. Из ясных речей о разводе «ты свободна, я развелся с тобой, талак, я оставил тебя, ты не дозволена мне Аллахом, ты стала мне непосвященной», **являются ясными словами о разводе.** А слова, «я оставил тебя, я отпустил тебя, ты освободилась от меня, иди к черту, вступи в брак с другими» называются словами о разводе, содержащими злобу. Такие слова понимаются как слова о разводе, и разводят мужа и жену в следующих случаях:

- говоря эти слова, муж, открыто преследует цель развода; независимо от вида талака исламское право дает мужу три права развода. Вследствие того, что после первого и второго развода есть талак байин и талак риджи, у мужа и жены есть возможность воссоединения. Только после использования третьей возможности развода муж и жена полностью расстаются. В этом случае, называемом большой разлука (Бейнунет кюбра), до того, как женщина не выйдет замуж за другого мужчину, она «не дозволена» своему бывшему мужу [16, Багара, 229].

Виды развода. По тому, каким развод является, с возвратом или нет, и следует ли развод сунне или нет, они делятся на несколько видов.

С возвратом или нет. Во время иддата (иддат - это 100 дней, которые должна подождать женщина, у которой умер муж, или если они развелись, прежде чем она выйдет замуж), независимо от того, вернется муж к своей жене или нет, развод, с учетом риджи и байин, делится на два типа.

- **Развод риджи** (возможность вернуться назад даже будучи в сроке иддата), такой развод называется разводом, дающим возможность вернуться к той жене, с ко-

торой муж не подписал нового брачного договора (у мусульман мехр), будучи в сроке иддата, и возврат к жене, с которой развелся [6, с.90]. Для состояния такого талака важно, чтобы действительно брак замужней женщины должен состояться при помощи ясных речей, и этот развод не должен быть ее третьим разводом [9, с.352].

В этом случае, муж даже без необходимости подписания нового брачного договора может вернуться к своей жене: «Разведенные женщины должны подождать окончания трех циклов менструации до того, как выйти замуж за другого человека... Во время этого ожидания, если муж захочет помириться, он состоит в большем праве принимать жену обратно» [16, Багара, 228]. Муж может выразить желание вернуться назад, помимо слов, также посредством поцелуя, объятий и половым влечением [5, с.252].

При риджи, будучи в талаге и иддате, выполняются все правила брачного договора. То есть и тогда Аллах дозволил быть вместе мужу и жене, они могут быть наследниками, мехр (налог мужа для жены при разводе) не может быть задержан. Если во время иддата не было возврата, развод становится в состоянии «баин талака», то есть без договора и мехра соединение брака становится невозможным.

- **Развод баин** (то есть развод последний и необратимый, во время иддата, развод):

Баин талаком называется развод, который не дает возможности мужу, окончательно покончившим с браком, до закрепления за ним мехра (налог мужа для жены при разводе) и до начала нового брака вернуться к своей жене. Если развод случился до половой близости и если случилось на основе какого-то обмена, о котором будет сказано дальше, или случился на основе неясных слов, то такой развод считается баин-разводом. В то же время баин-разводом считаются разводы, основывающиеся на праве третьего и последнего развода.

Развод баин немедленно прекращает узы брака. Муж и жена отчуждаются друг от друга. Однако если супруги не воспользовались третьей возможностью на развод, то они и во время иддата, и впоследствии могут пожениться на основе нового брачного договора. Будучи итогом баин-развода до окончания периода иддата, если алименты не выплачиваются жене, и не предоставляется возможность ей оставаться в доме мужа, этом случае все права оказываются ликвидированными. Если остался еще неоплаченный мехр, он принимает форму «муджель», то есть немедленно выплачивается. Этот вид талака (развода) становится помехой и наследственным спором между мужем и женой.

- **По соответствию и не соответствию сунне.** Развод, случившийся в соответствии с сунной и примерными согласованиями, называется суннитской (соответствующий религии), а те, которые не соответствуют этому будут противоречащими религии.

Талак (развод) суннитский (соответствующий религии): (О Пророк!) разводите с женами после периода ожидания (женских циклов). Считайте количество времени ожидания. В соответствии с аятом (Талак) поясняет причины развода, в соответствии с сунной, посланной Абдуллаху бин Омару, увидевшему свою жену во время цикла: «Пусть он вернется к своей жене, и содержит ее у себя дома до конца женского цикла, до повторного цикла. И если захочет, пусть еще раз разведется с ней, не вступая в половую связь. Развод, о котором повелел Всевышний Аллах среди женщин, является именно этим разводом [4, с.1]. И поэтому для того, чтобы считать один развод искусственным во время нециклового периода, и если после циклового периода отсутствовал половой акт, требуется происхождение одного права на развод.

Талак биди (неверие). Биди-талаком называются разводы, не носящие в себе вышеперечисленные показатели, относящиеся к сунне-талаку. Другими словами, если женщина разводится во время цикла или в период

очистки или если в один период очистки воспользуется одной возможностью развода, то на первый план выходит вопрос о бидет-талаке.

По мнению большинства факихов (исламских богословов-законоведов), наряду с тем, что развод в таком случае является бидетом и недозволенным Аллахом, он имеет юридическую силу. Так же, как и в типичном суннитском варианте по велениям и результатам, талака бывают разнообразными. Взамен этого такие мутжахиды (высшее духовное лицо у мусульман) как Ибн Хазм, Ибн Теймия, Ибн аль-Каим и Шовкани, утверждают, что развод, осуществляемый после полового акта, происходящий во время женского цикла или после этого, вследствие неследования сунне и Корану, является недействительным [10, с. 221-226]. В составе развода, осуществляемого более одного раза, имеют место одинаковые разногласия. Если большинство ученых утверждает мысль о том, сколько раз может осуществляться развод, то вторая группа просто выдвинула идею, что будет осуществлен один талак (развод).

Развод по обоюдному согласию (мухалея или ул). Право развода в некоторых случаях может осуществляться и по инициативе женщины. Одним из способов является развод по взаимному согласию взамен на материальное возмещение, которое выплачивает женщина. Исходя из исламской концепции о том, что женщина не подает на развод в лишний раз, было бы неправильным думать, что она не подаст на развод по нужде. В одном из хадисов Пророк сказал: «Женщине, развоdivшейся с мужем не по необходимой причине, райские блага запрещены» [5, с.5]. Женщины, желающие развестись с мужем без уважительной причины, являются мунафигами. Тем не менее, не всегда возможно сохранить в брачной жизни взаимную любовь и понимание, кроме того, в случае продолжения брачной жизни женщины могут подвергаться воздействию различных трудностей.

В таких случаях источники исламского права предоставляют женщине право на развод, в обмен на определенное материальное возмещение, на основе договора с мужем. Слова «хул» или «мухалея», словарным смыслом которых является «вытянуть, выгащить», терминологическим смыслом описывает эту ситуацию. Некоторые исламские правоведы, которые придерживаются течения малики и ханбали, утверждают мысль, что даже и без возмещения материальной компенсации возможна мухалея [12, с.257]. В нижеследующем аяте доказывается возможность развода между мужем и женой на основе взаимного договора: «риджи» возможен два раза. После этого необходимо жить в мире (содержать хорошо жену) или расстаться с миром [16, с. 229].

В браке все, что будет играть роль мехра (налога), во время развода может быть заменен материально путем «мухалея». Для того, чтобы считать мухалея юридически насущным, важно, чтобы женщина была полностью благонадежной, то есть умной, совершеннолетней и официальной. Такой развод, осуществляемый на основе взаимного согласия, считается баин-талаком (разводом).

Болезни и физические недостатки. По мнению большинства исламских юристов, некоторые болезни или физические недостатки, существующие у мужа во время заключения брака или возникшие после, предоставляют право жене обратиться в органы юстиции. Кроме Абу Ханифы и Абу Юсифа, большинство исламских юристов считают, что венерические заболевания, выпадения волос и любые заболевания, которые во время близости с мужем могут причинить вред женщине, могут быть основой для обращения жены в суд. В дополнение к вышеупомянутым заболеваниям, некоторые физические недостатки также причисляются к таким заболеваниям. При обращении в суд, руководствуясь этим заболеванием или физическим недостатком, судья предоставляет год времени, при истечении этого срока судья выносит постановление.

Плохое обращение и состояние невыносимости.

Ненависть мужа и жены друг к другу, несоблюдение юридических норм, несправедливое поведение, побои мужа, которые оставляют след на теле жены, или же побуждение жены сделать те поступки, которые запрещены Аллахом, и в случае безысходности, то, что в первую очередь нужно делать, показывается в нижеследующем аяте: «О верующие! Если вы боитесь, что может произойти разногласие между мужем и женой, тогда, назначив в качестве арбитра одного человека со стороны мужа и одного человека со стороны жены, отправьте их к ним. Если эти два посредника захотят помочь супругам, то, безусловно, им поможет Аллах [16, с.35]. Аят предлагает в ситуации возникновения безысходности, возникшей между мужем и женой, помирить их посредством посредников. Что нужно сделать, если будет невозможным помирить их, и продолжится это плохое обращение, и состояние безысходности? Малики предлагают решить эту проблему путем справедливого развода. Ханафи и Сафии предлагают развести мужа и жену путем «тафрига» (раскол), если они не дадут доверенности.

Невозможность выплаты алиментов мужем. В браке муж, обязанный выплачивать алименты жене, объясняет причину задержки платежа или своей бедностью, а иногда и беспечностью. Разные исследователи, конфессии по-разному решают этот вопрос. Одни считают, что женщина не может обратиться в суд, другие конфессии утверждают противоположное. В таком случае, женщина может продолжать терпеть, а с другой стороны, с позволения мужа, может и работать. Ко всему этому, в случае безответности мужа, по желанию судьи, женщине предоставляется процент долга за счет мужа. С другой стороны, в случае, если муж является обеспеченным человеком, в случае отлынивания мужем от выплаты алиментов, судья обычно не прибегает к таким категорическим мерам, как «тафриг», приводящего к развалу семьи. Так, Всевышний Аллах сказал: «Пусть состоятельный расходует на разведенную жену, согласно его богатству, которым Аллах наделил его. Тот, у кого нет достаточных средств, пусть расходует (на разведенную жену) из того, что даровал ему Аллах. Аллах не требует с человека больше того, что Он дал ему (из удела) [16, с.7].

Смерть мужа или его уход из дома. В пропаже мужа может возникнуть два состояния. Мафруг - пропажа и смерть. Мафругом называется лицо, покинувшее дом, и о нем неизвестно ничего, жив или мертв он, и лицо, о котором известно, что он жив, но он не возвращается в свой дом. Согласно Маликиям, жена, у которой муж считается мафругом, после четырех лет обращения ею в суд, она считается разведенной. Согласно ханафитам и сафиям, жена должна ждать, пока живы сверстники ее мужа. Если учесть финансовые и физические трудности, возникающие в течение этого длительного периода времени ожидания, и если учесть эту ситуацию, более приемлемым считается подготовка. Что касается ситуации пропажи, то ханафиты и сафии не считали эту ситуацию как раскол. Если неизвестно местоположение мужа, и если прошел год после развода, согласно желанию жены, выносится постановление о разводе. Это решение является решением бин талака (развода).

Для развода имеются различные изречения. Выражается такими ясными словами как «ты не моя», «ты свободна». Развод, осуществляемый такими словами, называется разводом «риджи». Развод также может осуществляться такими ненавистными словами, как придерживайся иддата, ты одинока, тебя я для себя считаю недозволенной. Если муж обратится к своей жене с такими словами, то он считается разведенным с женой на основе баин-талака. Несмотря на, что муж во всех случаях скажет, что жена является недозволенной для него, все же их разведут на основе баин-талака. Все разводы, осуществляемые ненавистными словами, подразумевают баин-талак (развод).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Abdullayev H. İslam dini haqqında. Bakı: Azərənşr, 1958. – 118 s.
2. Əliyev Rafiq Yəhya oğlu. Dinin əsasları. Bakı: İrşad Həlifad, 2003. – 268 s.
3. Əlizadə Ə.Ə., Abbasov A.H. Ailə. Bakı: Maarif, 1989. – 252 s.
4. Əl-Buxari Əbu Abdullah Muhəmməd bin İsmayıl. Əl-Cami əs-səhih. İstanbul: 1981. – 324 s.
5. Əbu Davud Süleyman bin Əşəs əs-Sicistani. Sünən. İstanbul: 1992. 567 s.
6. Əl-Qurtubi Abdullah Muhəmməd bin İsmayıl. Əl-Cami əs-səğir. İstanbul: 1981. – 456 s.
7. Əhməd bin Hənbəl. Əl-Müsnəd. Əl-Qahirə: 1413
8. Ət-Tirmizi Muhəmməd bin İsa bin Musa. Sünən ət-Tirmizi. İstanbul: 1981. – 652 s.
9. Əş-Şafii. Əl-Umm. Beyrut: 1973
10. Əş-Şövkani Muhəmməd bin Əli bin Muhəmməd. Neyləl-əvtar. Əl-Qahirə: n.i.y.
11. Səraxsi Məhəmməd bin Əhməd. Əl Məbsut, Əl-Qahirə, 1364.
12. İbn Qudəmə Abdullah bin Əhməd. Əl-Mugni, Sünən Beyrut, 1976
13. Heydəroğlu Hacı Arif. Müxtəsər Elmihal. Bakı, 2003, 450s.
14. Həmidullah Məhəmməd. İslama giriş. Bakı: Qismət, 2006 – 336 s.
15. İslam təhriflərə cavab. Bakı: Az. Dövlət kitab palatası, 1997 – 133 s.
16. Qurani Kərim. Ərəb dilindən tərcümə edilən Z.M.Bünyadov; V.M.Məmmədəliyev. Bakı: Qismət, 2004-607 s.
17. Lətifli Sürs. İslamın iki əsas mənbəyi: Quran və sünnə. Konfrans materialları. Bakı: İİR-nin Azərbaycanı Səfərliliyinin Mədəniyyət Mərkəzi, 2006. – 141 s.
18. Məhəmməd Əli Razi. Quranın elmi ecazkarlığı. Bakı: 2009. – 237 s.
19. Məmmədəliyev V.M. Quran və elm. Bakı: Qismət, 2006. – 128 s.
20. Məmmədəliyev V.M. İslam qısa məlumat kitabı. Bakı: Az.döv.nəşr., 1985 -162 s.
21. Ansiklopedik böyük islam ilmi hali. İstanbul: Çağaloğlu, 1979. - 713 s.
22. Bilmen Ömer Nasuhi. Böyük islam ilmi hali. İstanbul: Şenyıldız, 1997. - 536 s.
23. Böyük din və islam ansiklopedisi. İstanbul: Taan mat, 1964, 480s.
24. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь. Москва: Русский язык, 1962 - 1186 с.
25. Грязневич П.В. Происхождение Ислама. Донецк 1980. – 156 с.
26. Грязневич П.В. Происхождение Ислама. Донецк 1980. – 156 с.
27. Ислам: Энциклопедический словарь. Москва, 1991. – 315 с.
28. Керимов Г.М. Шариат и его социальная сущность. Москва: Наука

BREAKDOWN OF THE MARRIAGE AND ITS IMPACT IN ISLAMIC FAMILY LAW

© 2014

*S.H. Mirzeyeva, Associate Professor of Languages
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: In the Shari'ah there are various definitions of divorce: divorce in the case of illness, forced divorce, and divorce on the basis of fear, the words used in a divorce, the divorce rate, the types of divorce on the basis of return or not, as they say about divorce corresponding Sunnah called Sunni and bidis talaq, is the principle of not possessing, divorce by mutual consent (or muhaleya str), due to illness, and disability (in accordance with the majority of jurists, disease, and existing at the husband in marriage arose after, provide an opportunity to address his wife to the judicial authorities for divorce), abuse, non-payment or failure of paying alimony her husband, her husband's death or departure from home.

Keywords: Islam, family, divorce, talaq, woman.

УДК 159.922.1:159.923.2

ВЛИЯНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕЙ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА СРЕДИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ НА ЖЕНСКОЕ ЛИДЕРСТВО

© 2014

*Э.А. Моллаева, доцент кафедры педагогики,
Азербайджанский институт учителей, Баку (Азербайджан)*

Аннотация: Сегодня участие женщин в управлении государством важно для Азербайджана, поскольку это означает в целом повышение статуса женщины в обществе. Основываясь на мировую практику, можно сказать, что и мужчины, и женщины могут стать профессионалами в этой области. Бурное развитие политических процессов расширяет сферу общественного участия азербайджанских женщин, дает возможность принимать активное участие в политической жизни общества. Это помогает воспитывать в них настоящие лидерские качества.

Ключевые слова: молодое поколение, женское лидерство, гендерное равенство, Азербайджан, управление обществом.

Сегодня представительство в государственных структурах женщин, имеющих в обществе равные права с мужчинами, обуславливается рядом факторов, опирающихся на сегодняшние реалии в Азербайджане. Участие граждан Азербайджанской Республики в управлении государством нашло свое отражение в статье 55 Конституции. Здесь показывается, что граждане могут непосредственно или посредством своих представителей воспользоваться этим правом. Конституцией, при назначении на государственные должности, не предусматривается никаких ограничений по полу; согласно статье 25 граждане Азербайджана равны, независимо от пола и религии, а также языка.

По закону в осуществлении своих политических прав у азербайджанской женщины никаких препятствий нет. Но реальность позволяет нам сказать, что в этой

области еще существуют препятствия. Самым важным из них является низкий уровень политической культуры, равнодушное, чуждое отношение внутри общества к политической деятельности женщин. Исследователи утверждают, что «в мусульманских странах широко распространена модель приоритета (превосходства) мужчин над женщинами» [3, с.51]. Нарушение гендерного равенства (баланса) при назначении на государственные должности искусственным образом отдаляет женщин от политической жизни, и большинство из них отдают предпочтение таким «женским» сферам, как образование, здравоохранение. Судя по всему, здесь определенную роль играет преобразование норм и стереотипов поведения в инерцию, а также существование религиозных традиций и мнений, ограничивающих социальную роль женщин» [3, с.51].

Здесь также играет определенную роль ряд субъ-ективных факторов. В Азербайджане, как и во многих восточных странах, где считают, что женщина является главной хранительницей дома, семейного очага, сами женщины предпочитают видеть мужчину как объекта и носителя власти. В силу воспитания азербайджанской женщины, в условиях патриархальных отношений и распространения в общественном мнении представлений о слабости женского пола в обществе в целом, у них возникает чувство недоверия в себе. В то же время, это «также является проявлением таких многочисленных контрастов, как усиление финансово-экономической ответственности женщины (роль главы семьи и роль матери), слабость (отсутствие) социальной безопасности, невозможность полного статусного приобретения образа «политической женщины» в жизни с призыва национального менталитета, большие бытовые нагрузки и др., как основная причина» [1, с.54].

Одной из причин возникновения гендерного дисбаланса в представительстве женщин в современный период общественного развития является то, что политики принимают гендерное равенство не как важную задачу, а только как средство «адаптироваться к моде». Сегодня считать, что гендерное равенство является средством интеграции в Европу и достижения уровня развитых стран, и при этом без учета его социально-педагогических и психологических сторон, специфических особенностей азербайджанской семьи, может привести к деградации морали и семейных ценностей.

Зачастую наличие предрассудков об отношениях мужчины и женщины усложняет работу женщины-руководителя. Мужчины, предпочитающие идею «мужчины-руководителя», и которые вынуждены работать с женщиной-руководителем, не хотят следовать даже ее самому эффективному, умному решению.

Сегодня участие женщин в структурах власти, управлении является важным для Азербайджана, поскольку активное участие женщины в управлении властью означает повышение их социального статуса. Основываясь на существующем политическом опыте, можно сказать, что в этой области и мужчины, и женщины могут стать профессионалами. Если повернуть вспять, то можно встретить сильных женщин-политиков на всех исторических этапах развития нашего общества. Первая женщина-дипломат Азербайджана, достигшая заключения мирного соглашения между государствами Аккоюнлу и Османской империей – Сара хатун – была одной из мудрых личностей своего времени, что доказывает торжество разума этой изящной политической женщины в беседе с турецким султаном. Королева Англии Елизавета I решимостью и политическим умением вписала свое имя в историю; в результате ее мудрой политики Англия потрясла своего врага – мощное испанское государство, уничтожила его «Большую Армаду», властвовавшую над морями. «Золотой период» в истории Англии связан именно с именем этой женщины.

Число таких примеров можно увеличить, и можно указать наиболее значимые в гендерном аспекте для общества виды деятельности, где проявили себя женщины, которые не боятся быть политическими соперниками мужчин, несмотря на различные социально-политические трудности. Надо отметить только то, что при назначении на руководящую должность, как женщин, так и мужчин, надо принимать за основу, наряду с гендерным равенством, также и профессиональные требования. Исследователи (Г.Рубин, Э.Гиддес, С.де Бовуар и др.) женского движения в Европе доказывают, что деятельность женщин по сравнению с мужчинами в политической жизни более разнообразна, и в некоторых ситуациях женщина-политик демонстрирует настоящий мужской характер.

Политическое поведение женщин немного смягчает агрессивные действия мужчин, а поведение мужчин в политике добавляет логики, мудрости в поведе-

ние женщин. Таким образом, сохранение гендерного баланса по мужскому и женскому полу в политической деятельности, соблюдение равноправного партнерства между ними может дать много положительного обществу. Однако во время анализа представительства лиц женского и мужского пола в политической власти в гендерном аспекте появляется целый ряд социально-психологических и педагогических факторов, мешающих формированию правильного соотношения полов в данном виде социальной деятельности. В нашей стране, уверенно двигающейся вперед по пути демократии, уже растет активность женщин на политической арене, создаются благоприятные условия для их участия в принятии важных решений государственного значения.

В последние годы растет число женщин на производстве, работающих не только на «женской работе», но и на «мужской работе». Женщины, у которых в прошлом главной ролью было продолжение рода, в настоящее время становятся одной из движущих сил социальной жизни. К сожалению, сегодня мужчины создают определенные препятствия нашим женщинам, которые искренне хотят присоединиться к активной социальной жизни. Мужчины, на словах оправдывающие равенство мужчины и женщины и восхваляющие права женщин как составную часть человеческих прав, настойчиво стараются отдалить женщин от политической и общественной деятельности.

В результате подобного подхода большинства мужчин-чиновников в государственных структурах возникает гендерный дисбаланс. Исследователи пишут, что «в Азербайджане в Милли Меджлисе (Национальном Собрании) есть только 13 женщин-депутатов и это не намного больше 10% от общего числа депутатов. В других сферах дела обстоят еще хуже. В Кабинете Министров только две женщины занимают высокие должности. Несколько утешительное положение, сложившееся в Национальном Собрании, показывает, что отстранение женщин от власти является плодом интересов, результатом деятельности не народа, а отдельных высокопоставленных мужчин-чиновников, которые не хотят потерять власть» [4, с.296].

Агрессивность, коррупция, потеря традиционного уважения к женщине, отход от ряда национальных и моральных ценностей ради власти – все эти факторы препятствуют активному участию женщин в политической деятельности.

Отстранение женщины от политической деятельности, или ограничение здесь ее участия должно оцениваться не только как фактор, нарушающий гендерный дисбаланс, но и социальная несправедливость по отношению к женщине. Если учитывать незаменимую роль женщины в рождении гражданина, в его воспитании для общества, то рассмотрение женщины только как лица, выполняющего приказы мужчин, может оцениваться как одно из социальных бед общества, которое мы представляем.

Быстрое развитие политических процессов формирует у азербайджанской женщины сегодняшнего дня желание принять активное участие в политической сфере наряду с расширением круга ее общественного признания.

Существование женщин-политиков, стоящих в одном ряду с мужчинами благодаря своей высокой общественной активности, выявляет тенденцию становления женщины-лидера, и отсюда справедливо возникает вопрос: нужны ли нам женщины-лидеры, и какие существуют различия между женщинами и мужчинами по методам лидерства? Конечно же, сейчас обществу нужны женщины-лидеры, наряду с политическими лидерами-мужчинами, ведущими за собой других, и здесь устраняются различия между полами в зависимости от того, какими качествами обладает лидер. Потому что для настоящего лидера (будь то мужчина или женщина) качество, составляя основу его политической деятельности, определяет направление его работы. «Лидер является

ся лицом – носителем таких качеств, как умение проявлять особые способности, а также упорство, стойкость, радикальность, авторитетность, смелость, независимое мнение в некоторых вопросах государственного значения, сочетание всего указанного с умением делать выводы, вдобавок умеющих воздействовать на ход событий своим образованием, уровнем развития, политической культурой» [6, с.400].

Как известно, в силу того, что эти качества больше основываются на моральные ценности, для формирования этих качеств у человека требуется учение, воспитание, образование и с этой точки зрения выявляется вопрос гендерного воспитания и образования, решение которого важно и по существу не ново в педагогике. Однако если говорить о политическом лидерстве, то анализ лидерства с призмы гендерного подхода выявляет педагогические и психологические факторы, как основные условия, и учет этих условий может способствовать устранению гендерной асимметрии.

Если речь идет о женщине-лидере, то часто недоверие к женщине, ее интеллектуальным и индивидуальным способностям среди людей, сознательные инсинуации о темной стороне ее нравственности, если даже таковой нет, отрицательно влияют на политическую деятельность женщины. В действительности же такое отношение к женщине имеет исторические корни.

Сегодня в обществе оценка женщины основана именно на этом эталоне, поэтому в психологии к постановке гендерной проблемы подходят больше в социально-психологическом контексте, и в психологии в исследовании этой проблемы возникло определенное направление, анализирующее женскую психологию на фоне мужской психологии. Именно в психологическом анализе проблемы лидерства, а также в исследованиях, посвященных этой проблеме (Э.Аронсон, Т.Уилсон, Р.Эйкерт), это направление более сильное. По мнению авторов, ссылающихся на теорию ситуационного лидерства Ф.Фидлера, в обществе широко распространены стереотипы стиля женского и мужского лидерства и, «согласно этим стереотипам, мужчины-лидеры больше обеспокоены качеством работы по сравнению с человеческими отношениями, а женщины-лидеры уделяют особое внимание человеческим отношениям в процессе работы» [2, с.223]. Интересно, каковы преобладающие стереотипы лидерства в обществе, и какие психологические и педагогические различия они предусматривают?

Говоря о стиле лидерства женщин, следует отметить, что женщины в отличие от мужчин, больше предпочитают стиль демократического руководства, и их больше интересуют человеческие отношения. И это исходит из особенностей женской психологии. Женщины эмоциональны, они очень чувствительны к человеческим от-

ношениям, во время принятия определенных решений учитывают эти отношения, даже когда говорят слово «нет», произносят его с женской искренностью, что не приводит к недовольству работников. Психологическая концепция их стиля лидерства именно такова» [2, с.234].

При оценке деятельности женщины в политической сфере следует учитывать, что оценка событий женщинами отличается большими эмоциональными оттенками, чем мужчинами, и их выводы в сфере политики делаются в более осторожной форме. «Обычно направление оценок, данных женщинами, бывает более основательное, чем направление оценки, данной мужчинами. Односторонние, субъективные, не связанные с заключением соображения преобладают у них по сравнению с мужчинами. Видимо, такие черты женского характера, как терпимость, умение идти на компромисс, агрессивность и низкий уровень решимости оказывают свое воздействие» [4, с.271].

По данным социологических исследований, женщины бывают хорошими лидерами больше в сферах, где преобладают навыки общения, например в сфере образования. А мужчины лидируют в сферах, требующих решимости, умения отдавать приказы, сильный контроль, например в армии. Однако, если учесть сильную роль существующих гендерных стереотипов в возникновении этих различий, можно прийти к такому выводу, что указанные различия не так уж велики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов А., Мирзазаде Р. Введение в гендер. Баку: 2004 (на азербайджанском языке)
2. Байрамов А., Ализаде А. Социальная психология. Баку: 2003 (на азербайджанском языке)
3. Гендерная проблематика в экологии. Учебное пособие. Баку: 2005 (на азербайджанском языке)
4. Мовсумова Л. Азербайджанская женщина с далекого прошлого по настоящее время. Баку: Изд-во "Ülu", 2002 (на азербайджанском языке)
5. Нахчыванлы А. Некоторые соображения о женском лидерстве // Гендероведение // Баку: 2000, № 4, с.35-39 (на азербайджанском языке)
6. Мирзазаде Р. Гендер: общество, право человека, политика (исторические, философские и политико-правовые направления). Баку, Адилоглы, 2003 (на азербайджанском языке)
7. Бовуар С. Второй пол. М.: 1997
8. Шинелева Л. Женщина и общество. М., 1990
9. Ерохина Л.Д. Гендерология и феминология: Учеб. пособие. – М.: Флинта, 2009.
10. Pervin Erbil. Kibeleden Pandoraya. Kadının Tarihsel Yenilgisi. Ankara: 2008 (на турецком языке)
11. Suat İlhan. Türk olmak zordur. Kimliyimizin kaynakları. Alfa. 2009 (на турецком языке)

EFFECT OF IMPLEMENTATION OF GENDER EQUALITY AMONG YOUNG GENERATION OF WOMEN'S LEADERSHIP

© 2014

E.A.Mollaeva, assistant professor of pedagogy,
Azerbaijan Institute Teachers, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Today, women's participation in governance is important for Azerbaijan, because it means a whole improving the status of women in society. Based on international practice, we can say that both men and women can become professionals in this field. The rapid development of political processes expands the scope of public participation of Azerbaijani women, gives you the opportunity to participate actively in political life. It helps to educate them as real leadership qualities.

Keywords: young generation, women's empowerment, gender equality, Azerbaijan, control society.

УДК 372.8:012.7

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА

©2014

К.Р. Моллаева, докторант

Институт Проблем Образования Азербайджанской Республики, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Методика обучения языку, как и другим учебным дисциплинам, предполагает наглядность обучения, а также применение учебных приемов для развития когнитивных способностей учащихся. Уроки азербайджанского языка могут стать намного эффективнее с применением различных программных материалов.

Ключевые слова: исследовательские навыки, уроки азербайджанского языка, цель обучения, способности, формы работы с учащимися.

Как показывает практика, для активизации познания на уроках азербайджанского языка использование дидактических грамматических игр повышает качество обучения. Учитель, после определенного объяснения, предлагает ученикам работать с такими заданиями, как кроссворды, ребусы, подготовленных на основе программных материалов по азербайджанскому языку, все это создает возможность для большего развития знаний, умений, навыков у учащихся. Игры на языковых вечерах по азербайджанскому языку, на занятиях речевой культуры, а также в перерывах на олимпиадах по азербайджанскому языку, проводимых в общеобразовательных школах, имеют особое значение с точки зрения формирования исследовательских умений у учащихся.

Начальный курс азербайджанского языка является подготовительным этапом к изучаемому систематическому курсу по грамматике языка в старших классах. Знания, представленные ученикам в этой области, создают у них определенную практическую основу, но это не грамматика, как понимают некоторые, а целостный азербайджанский язык. Курс азербайджанского языка включает такие понятия, как фонетика, орфоэпия, лексика, словообразование, морфология, синтаксис, орфография, фразеология и стилистика.

Однако такой интегративный курс, как азербайджанский язык, некоторые преподаватели ограничивают лишь грамматикой, заставляя заучивать наизусть грамматические правила и определения, считают целью обучения запоминание определенных суффиксов, окончаний. Нужно иметь в виду, что в общей образовательной системе обучение азербайджанскому языку носит более практический характер. Поэтому в процессе обучения, в первую очередь, особое внимание нужно обратить на развитие устной и письменной речи.

В процессе обучения азербайджанскому языку в речи ученика используются слова, охватывающие все области наук. На самом деле, это не обычные слова, а понятия, обладающие определенным материальным значением. Каждое слово в обобщении играет роль сильного средства развития познания, его орудия. При помощи языка, как общественного явления, возможно изучение всех предметов и наук [1, с. 116-117].

Одна из главных задач в обучении азербайджанскому языку – это формирование понятий, верно отражающих языковые явления. Как показывает практика, непосредственно наблюдая за языковыми явлениями, учащиеся приобретают верные понятия и представления о них. Так как понятия связаны с чувственными представлениями, при большем использовании чувств для изучения сути предмета расширяются возможности в приобретении полного и верного знания о предмете.

Теоретическую основу азербайджанского языка составляют понятия, отражающие в себе языковые правила и законы языковых явлений. Раздел «Состав слова» включает такие понятия, как корень слова, словообразующие и словоизменяющие суффиксы, их отличительные особенности и др.

Как показывает практика, иногда ученик в своем сознании рисует образ, отделяя предметное содержание и внешнюю особенность того или иного слова. В сознании

ученика появляется противоречие между формой и содержанием, лексикой и грамматикой. Слово представляет собой союз лексического (реального, материального) и грамматического (формального) значения. В ежедневной речевой практике ученика решающую роль играет содержательная сторона (лексическая сторона) слова, поэтому ученик обращает внимание на правильную передачу содержания, но при этом необходимо направлять внимание и на грамматическую сторону слова. Будучи учеником первого класса, ученик должен понимать, что, например, отец и мать – не только родители, а также, как и слово, обладают грамматическим значением (являются существительным, в предложении исполняют роль подлежащего и т.д.). При изучении во 2-ом классе слов, отвечающих на вопросы кто? что? что делает? каков? возможно изучение понятий, выражаемых ими.

Формирование исследовательских навыков у учащихся на уроках азербайджанского языка в старших классах целесообразно проводить по следующим направлениям:

Логические упражнения

- Выбор материала по данным вопросам и заданиям.
- Выявление важных и второстепенных проблем в задании.

- Выявление эффективного пути решения.
- Противопоставление и сравнение.
- Условие процесса и обоснование.

Самостоятельная работа

- Завершение недоконченного упражнения.
- Составление схожих упражнений.
- Целесообразные изменения в тексте или изображении.

- Предложение новых вариантов, инициативность.

Учитель при объяснении грамматических правил формирует у ученика понятия о данных правилах языка, ставит перед ними целью выявление основных примет. Это подталкивает развитие умственной деятельности учеников.

Направление процесса рассуждения определяется в зависимости от характера материала и имеющегося опыта в понимании похожих языковых явлений. Как показывает практика, для создания понятия о родственных словах учитель, используя методы анализа и синтеза, готовит учащихся к выведению заключения при помощи сравнения, абстрагирования и обобщения.

Проведенные наблюдения и исследования еще раз доказывают, что некоторые учителя не могут правильно определить направление исследовательских умений учащихся. Несмотря на непосредственную связь исследовательской деятельности с самостоятельной работой на уроках азербайджанского языка, большое количество учителей к этому относятся поверхностно. В связи с этим мы провели устный опрос среди учителей по следующим вопросам:

- Что Вы понимаете под исследовательской деятельностью?
- Удовлетворяют ли Вас исследовательские способности учеников?
- Какими путями Вы выявляете исследовательские умения учащихся?

• Какие самостоятельные работы, связанные с исследовательской деятельностью, Вы проводите на уроках Азербайджанского языка?

Полученные ответы показали, что большинство учителей смешивают понятие исследовательской деятельности с принципами обучения и сообщили, что выявление исследовательских способностей ученика ведется путем самостоятельного разбора предложения, написания изложения, диктанта. Никто не отметил написание творческих сочинений, составление разных карточек, подталкивающих учеников к поискам, размышлениям, решению тестов.

Одно из отрицательных явлений, выявленных в школе в связи с данной проблемой - это возникновение критического отношения к устному формированию мысли у учащихся. Ученикам не объясняются причины допущенных ошибок, их не готовят к активной борьбе с ошибками, они не обучаются ведению исследования для написания сочинения – рассуждения, несмотря на то, что правильная организация самостоятельной работы – одно из важных условий эффективного проведения образовательных занятий. Самостоятельность подводит учеников к исследовательской деятельности, пробуждает их творческие силы, увеличивает инициативность, воспитывает волю и внимание.

Азербайджанский язык является основным учебным предметом, которому обучают в старших классах. В общеобразовательных школах этот предмет имеет исключительное значение для достижений учащихся по другим предметам. Следовательно, азербайджанский язык играет значительную роль и обладает возможностями влияния на развитие поисково-исследовательских способностей учащихся.

В простой форме преподносятся первичные знания о языке, истории, историко – моральных ценностях, культуре, искусстве, обычаях и традициях азербайджанского народа.

Выдвижение исследователями в центр внимания задач, связанных с куррикулумом азербайджанского языка, а в связи с этим – формирования у учащихся необходимых умений и способностей – говорит об общепедагогической сущности данной проблемы. Это еще раз подтверждает мысль о том, что задачи, поставленные в разделе по азербайджанскому языку национального куррикулума, служат, прежде всего, развитию у учащихся исследовательских способностей. Известно, что способность рассуждать о какой-то теме, каком-то понятии, самостоятельно организовать деятельность и наблюдать, разбирать, группировать предметы, объекты, понятия, обобщать, выдвигать логические суждения, вывести умственное заключение – это все одновременно является и основным компонентом исследовательской деятельности [4, с.76-77].

Самостоятельно и последовательно выражающий свои мысли или выражающий свое отношение к прочитанному или прослушанному тексту ученик одновременно может выразить свое отношение к теме, понятию, факту или явлению.

Если в конце учебного года ученик овладевает умением выбрать из текстов различного содержания основную мысль, факты, отличается умением группировать, умением подготовить малообъемные тексты о теме, проблеме – это также связано с формированием исследовательских навыков.

Ученик, умеющий в нужной и доходчивой форме преподнести приобретенные знания о языке, истории, нравственно-моральных ценностях, культуре, искусстве, традициях и обычаях своего народа, соответственно овладел несколькими главными компонентами исследовательских навыков.

Привитие умения постоянно и уместно использовать словари, справочники, каталоги в процессе обучения азербайджанскому языку, в свою очередь, параллельно должно быть объяснено как формирование у учащихся

исследовательских навыков и умений.

Анализ основной сути и содержательных направлений куррикулума, создающего условия для эффективной организации всех видов деятельности в процессе обучения, для целенаправленного и последовательного воплощения их в жизнь, демонстрирует, что в этом концептуальном документе особое внимание обращено на необходимость развития познавательной деятельности учащихся при помощи различных учебных предметов. Основные качественные показатели познавательной деятельности, такие, как *знать, понимать, применять, анализировать, оценивать* являются здесь основными этапами.

Показательно, что при привитии данных качеств учащимся опора на интеграционный принцип обоснована как наиболее важная задача. В целом в системе обучения преподавание предмета оценивается как формирование мысли о целостной органической связи между миром, отдельными жизненными явлениями в сознании учащихся, обладание необходимыми знаниями и системой понятий в этом направлении, создание органической связи между всеми содержательными компонентами обучения с целью направления учащегося на саморазвитие, способность применения интеграционных принципов. Несомненно, эти качества, связанные с активностью познавательной деятельности, в начальных классах создают условия для формирования исследовательских способностей у учащихся и в процессе преподавания других предметов.

При создании проблемной ситуации в связи с каким-то исследовательским заданием исследовательский метод требует постановки проблемы, решить которую ученики смогут.

В отличие от проблемного комментария и частично поисковых методов, при исследовательском методе создаются такие условия, когда все ученики понимают суть проблемы и включаются в исследование. В процессе исследования ученики проходят все этапы, присущие творческим научным поискам. Например, анализируют, обобщают, доказывают, отклоняют или оценивают. Познавательное значение такой работы велико.

Для самостоятельного приобретения знаний по какой-то теме, понятию ученики проявляют особый интерес к использованию различных источников, словарно-справочных книг, учебных пособий в этом направлении, пытаются и лично, и в групповой форме получать сведения по разным темам, понятиям, фактам и явлениям. Ученики приобретают такие умения, как сгруппировать полученные сведения, провести разбор и сравнение для получения правильных, верных результатов, выявить схожие и несхожие качества. Они демонстрируют умения применить и проверять на практике сведения, полученные самостоятельно, с исследовательской направленностью.

Внеклассные занятия по азербайджанскому языку, разнохарактерные мероприятия, являясь неотъемлемой частью процесса обучения и воспитания в школе, служат всестороннему развитию учащихся. Находясь во взаимной связи, внеклассные занятия дополняют друг друга и, как одно целое, направлены к качественному усвоению основ наук учащимися.

Проведение сборов и предметных вечеров по линии кружка азербайджанского языка в школах уже приняло традиционный характер. Другое дело, что эти мероприятия организуются по определенному поводу и проводятся в совсем другом ключе. Но, несмотря на это, эти мероприятия можно использовать и в целях повышения речевой культуры.

Несоблюдение в учебном процессе вопросительной, восклицательной, конкретизирующей, приказной интонаций, а также интонаций удивления, просьбы, желания и др., или неумение их использовать отрицательно влияет и на усвоение учащимися темы, и на их речь. Поэтому необходимо научить выразительному чтению

соответствующих текстов, работе разгадывания языковых загадок с целью закрепления изучаемых грамматических правил, а также развивать исследовательскую деятельность с помощью создания наглядных пособий, схем и плакатов о языке [5, с.114 -115].

В развитии исследовательской деятельности учащихся по азербайджанскому языку важную роль играет наглядно – художественное оформление школы.

Оказание помощи с языковой точки зрения оформительской работе в этом направлении, контроль, создание кабинета языка и литературы, подготовка и выпуск стенгазеты, организация выступлений учащихся по радиоузелу, организация обсуждения с языковой точки зрения прочитанных книг, просмотренных спектаклей, прослушанных телепередач и др. занимают особое место в ряду деятельности, применяемой в этом направлении.

Похвально, что в каждой из этих рабочих форм ак-

тивность учеников, их поисковая способность, основанная на оригинальной инициативе, проявляется более ярко. Среди внеклассных мероприятий значительное место занимает орфоэпический и орфографический режим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Актуальные проблемы образования, Баку: 2007 (на азербайджанском языке)
- 2.Новые технологии в процессе обучения, Баку: Мутарджим, 2011 (на азербайджанском языке)
- 3.Агаев А. Процесс обучения: традиции и современность. Баку: Адильоглу, 2006 (на азербайджанском языке)
- 4.Керимов Я.Ш. Методы обучения (учебное пособие). Баку: 2007 (на азербайджанском языке)
- 5.Мехдизаде М. Пути усовершенствования процесса обучения и воспитания в общеобразовательных школах. Баку: Маариф, 1982 (на азербайджанском языке)

PROBLEMS OF FORMATION STUDY SKILLS FOR STUDENTS LEARNED AZERBAIJANI LANGUAGE

© 2014

K.R. Mollaeva, doctoral

Institute for Education of the Azerbaijan Republic, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Language teaching methodology, as well as other academic disciplines, involves visual learning, and the use of educational techniques for the development of cognitive abilities of students. Azerbaijani language lessons can be much more effective with the use of various software materials.

Keywords: research skills, the lessons of the Azerbaijani language, the purpose of learning abilities, forms of work with students.

УДК 159.923.2:123.2

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПЕРЕСТРОЙКЕ СМЫСЛОВ ЛИЧНОСТИ

© 2014

Н.В. Оксентюк, ассистент кафедры общественных дисциплин

Национальный университет водного хозяйства и природоиспользования, Ровно (Украина)

Аннотация: В статье рефлексия понимается как механизм, с помощью которого человек оценивает свой жизненный мир, ценности и смыслы, а также изменения, происходящие в нем. Рефлексия помогает личности выстраивать мироцентрическую и просоциальную иерархию смыслов, в результате чего происходит реструктурирование личности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные возможности, личностный смысл, реструктурирование личности, субъект, саморазвитие.

Сегодня в психологии все более актуальны стремления исследовать не только деятельность, но и становление, развитие психики субъекта. Психологические проблемы изучаются под разными углами зрения. Когнитивную исследовательскую парадигму, которая делает акцент на познание и поведение человека дополняет экзистенциальная, где исследования направлены на поиски смысла для субъекта.

Наличия собственных личностных смыслов конкретной деятельности, которые определяют духовность человека, восхождение к которой к тому же проявляется степень «человеческого в человеке», касались в своих исследованиях Е.Ю. Артемьева, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Э.В. Галажинский, В.П. Зинченко, Е.Н. Исаев, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, В.В. Петухов, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов и др. Считается, что исследование возможностей и причин выхода человека за рамки наличной собственной адаптивности и конкретной ситуации остается до сих пор проблематичным не только ввиду глобальности исследуемого явления, но и вследствие того, что такое исследование требует для своего решения новых междисциплинарных подходов. Поэтому, наша цель – построить исследование соответственным образом и определить роль такого механизма как рефлексия в перестройке смыслов личности. Для этого нужно выявить, каким образом контекст смыслоосознания задает рефлексия, изучить роль рефлексивных возможностей в процессе изменений, которые происходят в системе ценностно-смысловых координат, что влечет за собой перестройку

образа мира человека.

Рефлексия – важный механизм психики человека, поскольку благодаря ему система личности приобретает способность к самоорганизации (системно-личностная парадигма). К рефлексии исследователи обычно относят осознание человеком своих действий, своего «Я», а также внутреннего мира др. людей. Обеспечивая открытость человека самому себе, другому человеку, новому опыту, рефлексия создает необходимые предпосылки для превращения физического пространства человеческого бытия в пространство возможностей (Е.П. Варламова, Г.П. Звездина, М.Ю. Елагина, И.С. Ладенко, М.И. Найденов, А.А. Найденова, В.М. Розин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Б.Д. Эльконин). «Реализация рефлексивных возможностей в конкретных ситуациях означает выход за пределы этой ситуации, самостоятельный анализ и принятие собственных решений» [1].

Существует представление о том, что «рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них» (Карпов А.В.) [2, с.47]. Но мы определенно знаем, что рефлексия – один из механизмов самоорганизации человека, который проявляется в конкретной деятельности и позволяет человеку открывать личностные смыслы. Так же она помогает понять как в конкретной деятельности их реализовывать. Таким образом, человек имеет возможность влиять на свое личностное и духовное развитие. Механизм рефлексии заклю-

чается в поиске смысловых, содержательных соответствий в различных позициях, противоречивых взглядах и различных подходах к рассмотрению каких-то явлений и факторов. В процессе такого поиска личностных смыслов происходят изменения в представлениях о себе, о мире, в ценностях и смыслах образа мира, что приводит к изменениям в образе жизни.

С другой стороны, духовный мир человека, его способность к осмыслению или переосмыслению собственного опыта, знаний о себе, чувств, оценок, мнений, отношений и так далее так же влияет на рефлексивные процессы. Что касается интеллектуальных объектов, то Ю.М. Лотман считает, что возможны только три группы интеллектуальных объектов: сознание человека, текст и культура, как коллективный интеллект [3]. Однако, независимо от того, что является объектом рефлексии, личность должна уметь выразить свое отношение к нему, увидеть его смысл, уметь его интерпретировать, обосновывать и оценивать. В отечественной психологии эту идею отстаивал Рубинштейн С.Л., который считал, что появление рефлексии порождает особый способ существования человека в мире. Он выделил 2 способа существования человека в мире: первый – когда «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным его явлениям, но не к жизни в целом. Это связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять даже мысленно позицию вне ее, для рефлексии над ней». Второй способ существования – и есть рефлексия: «развитая рефлексия будто прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за его пределы... человек как бы занимает позицию вне его. Это решающий поворотный момент. Здесь заканчивается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к духовному опустошению... или другой путь – к построению нравственной, человеческой жизни на новой сознательной основе» [4, с. 351].

Пассионарное служение личности надличностным смыслам приводит к трансформации «Я-самости». Мера отождествления личности с такими смыслами является ступенью ее духовного развития. Саморазвитие происходит через разотождествление духа с телом, эмоциями, пристрастиями, картиной мира и «Я-концепцией», через отнесение их в «не-Я» и в то же время, через подведение их под контроль воли личности. На переломной ступени личности, как субъекта порождения волевой деятельности или поступка, переломное переживание, (которым есть кризис личности как задум жизненного мира в виде иерархии смыслов) имеет как внешнее, так и внутреннее идеальное происхождение. Выход из кризиса и переход к ступеням духовности высшего «Я» совершается через новое творение и волевое принятие неэгоцентрической иерархии смыслов, через целемотивированный контроль. На последних ступенях развития из духовного потока психики, которые входят в высшее «Я» с ведущим смыслом мироцентрического и просоциального бытия, критические переживания обращены к внешнему миру; есть процессом отождествления с «Я»; порождаются непосредственным действенным отношением личности к миру, к сообществу, к другому человеку, к самому себе, к Абсолюту; в рождении деятельности в таком отношении происходит смысловое самовыполнение личности (ее саморазвитие) [5, с. 13]. Видим, что рефлексия является одновременно психическим механизмом, который помогает личности выстроить мироцентрическую и просоциальную иерархию смыслов.

Чтобы лучше понять рефлексия, нужно представить эту рефлексия в виде структуры, на основе которой знаковая совокупность функционально соотносится с совокупностью смысловых целостностей, поскольку иерархия смыслов связана с рефлексией как психическим механизмом обратной связи во взаимодействии человека с миром. Структура не может базироваться на пустоте, она разворачивается только вокруг того фокуса, который человек рефлексиирует в виде своего «Я». Констатируя

свое предметное «Я», человек гипостазиирует различные социальные смыслы, с которыми потом себя отождествляет: человек, племя, вера, религия, тотем, нация, социальное положение и т.п. Настоящее «Я» человека не рефлексировано и неопределенное, она его конструирует методом координат – на перекрестке определенных смысловых связей, упорядочивает систему смыслов на основе себя самой.

Момент индивидуально-смысловой обусловленности становится центральным при ином понимании механизма рефлексии, а именно, как переосмысление и перестройки субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения, как целостного отношения к окружающему миру. Рефлексия – это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации. Чем больше развиты рефлексивные способности, тем больше рефлексивных моделей (способов) и больше возможностей для развития и саморазвития находит личность (Н. Поливанова, В. Мильман) [6]. На основе приведенного выше, мы приходим к мысли, что с помощью рефлексии происходит перестройка смыслов личности, происходит ее реструктурирование.

Итак, рефлексия создает другую (рефлектирующую) структуру личности, а сама личность становится общим смысловым центром, в котором постоянно осуществляется связь между рациональной и эмоциональной сферами (забирая таким образом разрыв между ними).

Мы приходим к пониманию того, что рефлексивные механизмы включаются тогда, когда человек находится в ситуации неопределенности, изменений в структуре ценностно-смысловых составляющих образа мира человека.

Так как перестройки в этих структурах активизируют и развивают рефлексивные возможности человека, то рефлексия включается в механизм возникновения психологических новообразований. *«Личность, выступая как субъект деятельности, сталкивается с противоречием своих желаний, потребностей и объективными препятствиями на пути их удовлетворения. Именно разрешая противоречия, личность приобретает новое качество отношений к миру, дающее психологу основание говорить о ней как о субъекте деятельности»* [7].

Говорить о человеке как субъекте можно только при таком понимании им собственного бытия, при котором он, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения [8]. Знаков В.В. считает, что способность к рефлексии, направленной на себя, – ключ к превращению человека в субъекта и называет субъектом того, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания. Следовательно, самопонимание как категория психологии человеческого бытия отражает понимание субъектом *ограниченности* когнитивных, рациональных способов объяснения стабильности своего внутреннего мира, осознание динамики изменяющихся, временных ценностно-смысловых образований Я.

Таким образом, результатом рефлексии, кроме разрешения противоречий, есть возрастание целостности и гармоничности психологических проявлений человека как субъекта. То есть, развитая рефлексия лежит в основе нарастающей субъектности. Как было упомянуто, рефлексия не может осуществляться без превращения сознания субъекта, без его саморазвития, без «выхода» за границы собственного опыта. Рефлексивно-информационные механизмы обеспечивают не только потенциальную, но и реальную открытость человека новому опыту, другому человеку, самому себе. «Понимая нечто, субъект понимает самого себя и, лишь понимая себя, способен понять нечто» [9, с. 264].

Справедливо замечает А.В. Брушлинский: «... в ходе рефлексии он (человек как субъект [примеч. авт.])

формирует и развивает свои цели, т. е. цели деятельности, общения, поведения, созерцания и других видов активности. При этом он осознает хотя бы частично некоторые из своих мотивов, последствия совершаемых действий и поступков и т.д. Вместе с тем человек остается субъектом – в той или иной степени – также и на уровне психического как процесса и вообще бессознательного». [10]

Взаимосвязь субъекта с миром касается в первую очередь проблемы самопознания и самопонимания, которое дает возможность человеку находить для себя, что с ним, какой он. Критерии сформированности самопонимания субъекта выделяет Знаков В.В.: личность должна быть достаточно автономна, относится к себе с уважением, способна достаточно полно и искренно выразить себя (вербальными и невербальными средствами). Во-вторых, субъект может понять побудительные мотивы, движущие силы (в том числе бессознательные) поведения и их влияние на свою жизнь. Наконец, в третьих, он не только осознает убеждения, установки, разрушающие гармонию его отношений с самим собой и миром, но и интенционально направлен на выработку конструктивных способов их изменения [11].

В степени осознанности человеком своих личностных смыслов и ценностей в ситуациях решения задач проявляется уровень рефлексивных возможностей. Поэтому психологи говорят о том, что существуют уровни рефлексивных возможностей, самый высокий из которых проявляется в перестройке поведения и деятельности, смыслообразовании и перестройке смыслов, в актах включения человека в творческие процессы, процессы самореализации.

В специальных условиях организации деятельности можно повысить уровень рефлексивных возможностей человека, что должно проявиться как в динамике ценностно-смысловых составляющих образа мира, так и в содержании деятельности, совокупность которых образует образ жизни человека.

Развитие личности осуществимо лишь как саморазвитие собственной активностью. Индивид формируется как личность, которую мы понимаем как духовную индивидуальность, развиваясь в обществе, присваивая его духовные ценности. Таким образом, мы приходим к выводу: чтобы подняться до уровня сознательного саморазвития, как самотворчества, самосозидания, необходимо рефлексивное, исследовательское отношение к самому себе.

В процессе развития рефлексии осуществляется переход от когнитивной сферы и герменевтической в экзистенциальную (где производится индивидуальное отношение: новое осмысление или переосмысления мира, другого и самого себя как объекта, в результате чего изменяется (или появляется впервые) структура личности: она становится рефлексивной (новые полученные знания входят в нее и становятся содержанием ее рефлексивного мышления, т.е. объектом постоянного рефлексивного анализа).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тепленева И.А. Развитие рефлексии как условие перестройки ценностно-смысловых составляющих образа мира человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – Барнаул, 2002. – 18 с.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – Т. 24. – № 5. – 2003. – С.45–57.
3. Лотман Ю.М. Избр. статьи. В 3-х т. – Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин: «Александра», 1992. – 480 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
5. Колісник О.П. Ставлення духовного потоку психіки як шлях від зовнішньої свободи до внутрішньої свободи. // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 4. – Острог, 2003. – 258 с.
6. Мильман В.Э., Поливанова Н.И. Предметно-рефлексивное структурно-содержательное взаимодействие в мыслительном процессе. Сообщ. II. Оценки эффективности мыслительного процесса // Новые исследования в психологии. № 1 (34). С. 3–8.
7. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №. – С. 95-106.
8. Там же.
9. Порус В.Н. Искусство и понимание: сотворение смысла // Заблуждающийся разум? Многообразие вне-научного знания. – М: Политиздат, 1990. – С. 256-277.
10. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, 1996.
11. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №1. – с. 18-28.

ROLE OF REFLECTION IN THE RESTRUCTURING SENSES OF PERSONALITY

© 2014

N.V.Oksentiuk, assistant, Department of Department of Social Sciences
National University of Water Management and Nature Resources use, Rivne (Ukraine)

Annotation: In this article a reflection is meant as a mechanism, by which a person evaluates his life-world, values and meanings, as well as the changes that occur in it. Reflection helps to build personality and prosocial worldcentric hierarchy of meanings, resulting in a restructuring of the personality.

Keywords: reflection, reflective capabilities, personal meaning, to restructure the individual, the subject, self-development.

А.А. Олейников, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик
профессионально-педагогического института
Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Аннотация: Статья является результатом теоретического изучения проблемы реализации элементов теории искусственного интеллекта в преподавании информатики. В статье рассмотрено одно из направлений реализации модели технологичности обучения в рамках курса информатики на закономерностях функционирования биотехнических систем – биокомпьютеров.

Ключевые слова: интеллект, теория искусственного интеллекта, мышление, биокомпьютер, виртуальная реальность.

Возможность моделирования мышления человека является одной из основных философских проблем сегодняшнего дня, поскольку данная проблема будоражит умы человечества еще со времен Карела Чапека, впервые употребившего термин «робот», который представляет собой модель человека, его мозга и физических функций организма.

В основе теории искусственного интеллекта лежит идея реализации функций мозга в частности, некоторых сторон интеллектуальной деятельности человека – логического, аналитического, абстрактного мышления – составляющих интеллекта. Интеллект (от лат. *intellectus* – ум, познание, понимание, рассудок) – живая форма существования материи в моделирующей системе, функционирующей в условиях, обозначенных кибернетикой [1].

Сегодня существуют несколько направлений реализации теоретических основ искусственного интеллекта в организации условий обучения, одно из них – реализация аппаратно-технических аспектов теории искусственного интеллекта в практике преподавания информатики. Идея состоит в том, что компьютер, как модель человеческого интеллекта, являясь следствием уникальности чрезвычайно высокого уровня самосознания человека, его высшей познавательной способности, выступает основой для мыслительного процесса обуславливает специфику мышления индивида. Использование в обучении современных компьютерных систем обеспечивает развитие способности мозга создавать мыслительные образы, действия с которыми обусловлены уровнем интеллекта человека.

Способность искусственно созданной системы к «мыслительным» действиям определяется тем, как она делает выводы на основе имеющихся в её базе данных и, «понимает», как и почему она это делает [2].

В отличие от человеческого интеллекта, способного посредством мысленных действий построить сложную и непредсказуемую изначально мыслительную модель проблемы, разместить в ней любые, наперед неизвестные образы реальных объектов, а также *себя* и *свои методы исследования*, сформулировать цели и решить задачу или ее отдельные элементы, а при неудаче – сформулировать другую задачу, связанную с предыдущей, решение которой приведет к нахождению наиболее оптимального алгоритма жизнедеятельности, искусственный интеллект строго следует заранее написанному алгоритму «мыслительных» действий. Функция построения сложных «мыслительных» действий выступает аппаратно-техническим аспектом теории искусственного интеллекта выступает моделью технологичности обучения.

Одно из направлений реализации модели технологичности обучения в рамках курса информатики основывается на закономерностях функционирования биотехнических систем – биокомпьютеров [3]. В данном случае, под биотехнической системой мы понимаем воздействие человека, как биологической структуры

на искусственно созданный интеллект – компьютер. В своих границах биокомпьютер обладает свойством, которое можно обозначить как наличие генеральной цели – воздействие на сознание человека виртуальной реальностью.

Реализация названного аспекта теории искусственного интеллекта в практике преподавания информатики позволяет решать проблемы, обусловленные воздействием абстракции (виртуальной реальности) на сознание человека, различающиеся не только количественными градациями по сложности, но и качественно по уровням абстракции и содержанию, а также обеспечивает возможность быстро переключать внимание из одной области человеческой активности в другую с незначительной задержкой в перепрограммировании на новую деятельность. Чем шире спектр такого перепрограммирования, тем выше по признаку генеральной цели уровень компьютерно-информационного образования.

Взгляд на человеческий мозг и человеческий ум как систему действий с заранее написанными алгоритмами дает возможность переопределить старые классификации человеческих поисков, отдельные области науки и многие термины. Например, термин «внушаемость» часто использовался в ограниченном контексте самопрограммирования и программирования одного человека или многих людей со стороны кого-нибудь еще. Гипнотический феномен наблюдается, также, когда данный компьютер позволяет «себе» быть более или менее запрограммированным кем-то другим, т.е. графическим интерфейсом компьютерной программы. Воздействие на сознание человека программными средствами компьютера можно назвать метапрограммированием, которое предполагает не только конечный результат – действие над виртуальной или реальной действительностью, но и принимает во внимание источники, входы, выходы и протекание основных процессов, обусловленных мыслительной деятельностью человеческого мозга относительно компьютерной системы.

Восприимчивость к метапрограммированию обусловлена внушаемостью – свойство сознания – принятия приказов и их выполнение, без учета и рассмотрения источников, входов, выходов и основных процессов умственных действий. Ум и его функция – сознание, в аспекте виртуальной реальности определяются, как общая совокупность всех программ, метапрограмм компьютера. При этом внушение происходит вне зависимости от того, немедленно вызван зрительный образ на монитор компьютера или у других приборах визуализации, сознание распознает и «наблюдает» весь процесс визуализации в действии, предоставляя для этого необходимое время для осмысления происходящего в реальности.

Таким образом, процесс метапрограммирования заключается в неосознаваемой активизации инстинктивных функций мозга в ходе взаимодействия человека с компьютерной системой – программой.

Определение сущности теории искусственного ин-

теллекта - ум - сумма программ и метапрограмм, мозг – программное обеспечение, позволяет представить любую компьютерную систему осязаемой живой структурой - биокомпьютер и обуславливается техническими средствами компьютера. Такой подход к содержанию понятия обладает разнообразием эвристических преимуществ в сравнении со старыми концепциями теории искусственного интеллекта и терминологией.

Реальные связи компьютера и человека не имеют еще полного описания (например, еще не описаны цепи обратных связей биохимического или эндокринного типа с основными органами). Границы «мозга» компьютера можно рассматривать и как пределы распространения центральной нервной системы на периферии (ЦНС). Наряду с ЦНС сюда можно включить и так называемую «автономную» нервную систему.

Языком человеческого метапрограммирования является некоторая индивидуальная вариация общенационального языка. Определенные концепции работы биокомпьютеров, будучи реализованы в конкретной аппаратно-программной среде «мозг-ум», быстро изменяют структуру «мышления» обучаемого биокомпьютером. В процессе программирования язык обретает новую энергию и точность.

Новые области осознания могут быть освоены за пределами сознательного понимания себя. С помощью мужества, силы духа и настойчивости можно пересечь прежние границы, доступные для переживаний и выйти в новые области субъективного осознания и опыта. Исследования интеллектуальных систем искусственного происхождения открывают новые знания, новые проблемы. Некоторые из областей познания лежат уже за пределами человеческого сознания и их освоение возможно лишь посредством компьютера в режиме «мозг-ум». В этих областях уже может возникнуть потребность составлять карты умственных действий с биокомпьютером, но здесь, прежде всего, необходимо отыскать искажения в сознании, вносимые самим компьютером, а затем распознать их и перепрограммировать.

Определенные виды субъективного компьютерно-информационного опыта проясняют некоторые аспекты работы биокомпьютера, изменения, происходящие в состоянии сознания обучаемого, понимание определенных связей и ограничений работы мозга. Специальная техника сделала возможным исследование обычно недоступных областей хранения данных - подсознания путём визуализирования «мыслительных» действий биокомпьютера.

Хранимые на компьютере программы могут быть человеком прочувствованы эмоционально, прослушаны, пережиты сознательно, проиграны в воображении. Средствами специальной техники или специальных устройств элементы программ могут быть извлечены из устройств хранения, при этом вызов программы может быть ограничен одним или несколькими сенсорными каналами с сопутствующей мажорной реакцией индивида или без нее. Таким образом, биокомпьютерная система позволяет применить технические устройства в качестве основы для размещения в них вариантов мысленных действий с объектами и предметами реальной действительности и применить их к уже готовым решениям в природе.

Другим направлением реализации теоретических основ искусственного интеллекта в организации условий обучения информатике является внедрение в учебный процесс нейромашин, обеспечивающих оценку воздействия на интеллект внешних (автоматизация интеллектуальной деятельности) и внутренних (потребность в информации) факторов.

В наше время нейромашин применяются практически во всех областях деятельности. Нейросеть, элементная база нейросистемы обеспечивает решение задач, в которых отсутствует алгоритм или не известны принципы решения, но накоплено достаточное количество при-

меров, а также при неполных, противоречивых данных, либо просто при большом количестве входной информации.

Нейротехнология направлена на решение задач распознавания человеческой речи, образов, то есть копирование функций человеческого мозга на нейроруровне, что обеспечивает аппаратный набор необходимой сложности мыслительных действий в соответствии с количеством нейронов, задействованных для процесса мышления, способствующего активизации в сознании мыслеформ - параметров психофизики человека (развитие и формирование интеллекта). Мыслеформа – энергоинтеллектуальное поле с определенной частотой, способное взаимодействовать с полями других людей. Мыслеформа (образ) выступает в качестве единицы информации, она обладает структурой (динамическая, голографическая, многомерная) и способностью вызывать в сознании события.

Количество нейронов мозга одного человека – несколько миллиардов. Человек получает информацию через органы чувств, включая интуицию и лимбический центр (эмоции), генетически, с помощью воображения, через природное информационное поле [4].

На базе МОУ МУК «Компьютерная школа» г.Радужный (Россия) нами был проведен эксперимент - дидактический материал по информатике был разработан на основе правил логического вывода и действующих в порядке, обратном нечёткой логике:

Допустим, необходимо построить структуру дидактического материала, использующую наибольшее количество доступной информации, позволяющей непосредственно решать такие проблемы как: доступность учебного материала для понимания школьниками, презентабельность знаниевых образов и оценка знаний. Необходимо учитывать, что не вся информация может быть представлена в подходящем для обработки на компьютере виде.

Любой дидактический материал в печатном варианте позволяет найти в нём информацию, например, об архитектуре компьютера. При этом в книге приведены все термины, понятия и определения, причем они бесспорны. Но чтобы использовать информацию, представленную в таком виде, педагог должен решить, какие сведения могут быть идеальными для программированного обучения, при котором мы сможем в той или иной области знаний предоставить машине в приемлемом для нее виде множество определений, которые она сможет использовать примерно так же, как человек-педагог.

С учетом байесовской системы логического вывода примем, что большая часть информации не является абсолютно точной, а носит вероятностный характер. Итак, начнем программирование:

№	Критерии
1	Термин_1
2	Понятие_2
N	Определение_N

Полученный формат данных мы будем использовать для хранения данных. Суть в том, что компьютер задает множество вопросов, содержащихся в виде символьных строк <Термин_1>, <Понятие_2> и т.д.

Например, Термин_1 может означать строку «Компьютер – это?», или строку «Вычислитель - это?».

Оформим данные:

№	Данные	p	[j, py, pn]
1	Визуальные_1	p1	[j, py, pn] ₁
2	Аудитивные_2	p2	[j, py, pn] ₂
N	Тактильные_N	pn	[j, py, pn] _n

В таком виде мы будем хранить информацию о данных. Это могут быть любые результаты, и каждый оператор содержит один возможный исход и всю информа-

цию, относящуюся к нему.

Поле «Данные» характеризует название возможно-го способа усвоения, например «Запоминание образа». Следующее поле — p — это априорная вероятность такого способа $P(H)$, т.е. вероятность усвоения в случае отсутствия дополнительной информации. Следующим этапом идет ряд повторяющихся полей из трех элементов. Первый элемент — j — это номер соответствующего критерия (свидетельства, переменной, вопроса, если вы хотите назвать его по-другому). Следующие два элемента — $P(E : H)$ и $P(E : \text{не } H)$ — соответственно вероятности получения ответа «Да» на вопрос, если возможные исход верен и неверен. Например:

2010	Знание- евый образ	0.01	(1, 0.9, 0.01); (2, 1, 0.01); (3, 0, 0.01)
------	--------------------------	------	--

Здесь существует априорная вероятность $P(H)=0.01$, что любой наугад взятый ученик имеет некоторую базу знаний.

Допустим, программа задает вопрос 1, 0.9, 0.01. Тогда мы имеем $P(E : H)=0.9$ и $P(E : \text{не } H)=0.01$, а это означает, что, если у учащегося имеются знания, то он в девяти случаях из десяти ответит «да» на этот вопрос, а если у него нет знаний, он ответит «да» лишь в одном случае из ста. Очевидно, ответ «да» подтверждает гипотезу о том, что содержании дидактического материала имеются знаниевые образы. Ответ «нет» позволяет предположить, что дидактический материал необходимых знаниевых образов не имеет.

Так же и во второй группе критериев (вопрос 2, 1, 0.01). В этом случае если $P(E : H)=0.9$, т.е., если в дидактическом материале имеются знаниевые образы, то этот критерий должен присутствовать. Соответствующий критерий может иметь место и при отсутствии знаний ($P(E : \text{не } H)=0.01$), но это маловероятно.

Вопрос 3, 0, 0.01 исключает знаниевые образы при ответе «да», потому что $P(E : H)=0$. Это может быть вопрос вроде такого: «наблюдаете ли вы такой признак на протяжении большей части работы компьютера» — или что-нибудь вроде этого.

Если вы хотите получить хорошие результаты, то необходимо установить обоснованные значения для вероятных оценок знаниевых образов. Получение такой информации, вероятно, труднейшая задача, в решении которой компьютер также сможет существенно помочь педагогу. Основой для написания структуры дидактического материала, использующей наибольшее количество доступной информации общего назначения будет теорема Байеса, утверждающая:

$$P(H : E) = P(E : H) * P(H) / (P(E : H) * P(H) + P(E : \text{не } H) * P(\text{не } H)).$$

Вероятность осуществления гипотезы презумпции оценки содержательности дидактического материала (H) при наличии определенных подтверждающих свидетельств (E) вычисляется на основе априорной вероятности этой гипотезы без подтверждающих свидетельств и вероятности осуществления свидетельств при условиях, что гипотеза верна или неверна.

Поэтому:

$$P(H : E) = ru * p / (ru * p + pn * (1 - p)).$$

В данном случае необходимо начинать с того, что $P(H) = p$ для всех критериев. Задается соответствующий вопрос и в зависимости от ответа вычисляет $P(H : E)$. Ответ «да» подтверждает вышеуказанные расчеты, ответ «нет» тоже, но с $(1 - ru)$ вместо ru и $(1 - pn)$ вместо pn . При этом, мы не учитываем, что априорная вероятность $P(H)$ заменяется на $P(H : E)$. С учетом постоянной коррекции значения $P(H)$ по мере поступления новой информации выполнение программы продолжается.

Описывая алгоритм, мы можем разделить дидактический материал на несколько частей.

Часть 1.

Ввод данных.

Часть 2.

Просмотр данных на предмет нахождения априорной вероятности $P(H)$. При этом вырабатываются некоторые значения массива правил, и размещает их в массиве RULEVALUE. Это делается для того, чтобы определить, какие знаниевые образы (симптомы) являются самыми важными, и выяснить, какие знаниевые образы реализовывать в первую очередь. Если вы вычислите для каждого вопроса $RULEVALUE[I] = RULEVALUE[I] + ABS(P(H : E) - P(H : \text{не } E))$, то получите значения возможных изменений вероятностей всех критериев, к которым они относятся.

Часть 3.

Находим самый важный знаниевый образ и задаем его. Существует ряд вариантов, что делать с реакцией учащегося на знаниевый образ: вы можете просто сказать: «да» или «нет». Можете попробовать сказать «не знаю», — изменений при этом не произойдет. Гораздо сложнее использовать шкалу от -5 до $+5$, чтобы выразить степень уверенности в понимании учащимся знаниевого образа.

Часть 4.

Априорные вероятности заменяются новыми значениями при получении новых подтверждающих свидетельств содержательности дидактического материала.

Часть 5.

Подсчитываются новые значения правил. Определяются также минимальное и максимальное значения, основанные на существующих в данный момент априорных вероятностях и предположениях, что оставшиеся свидетельства будут говорить в пользу гипотезы применения правил логического вывода и действующих в порядке, обратном нечёткой логике для разработки дидактического материала или противоречить ей. Важно выяснить, стоит ли данную гипотезу продолжать рассматривать или нет? Гипотезы, которые не имеют смысла, просто отбрасываются. Те же из них, чьи минимальные значения выше определенного уровня, могут считаться возможными исходами. После этого возвращаемся к части 3.

Таким образом, можно утверждать, что в компьютерной системе в качестве нейронов мозга выступают ячейки памяти компьютера, работа памяти компьютера обеспечивается количеством технически определяемых ячеек в магнитном пространстве, что имеет некоторое сходство работы мозга с памятью человека. Это сходство обеспечивает возможность реализации содержания науки информатики в условиях, максимально приближенных к условиям мысленной деятельности сознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. - С.134.
2. Круглов В.В., Борисов В.В. Искусственные нейронные сети. Теория и практика. - М.: Горячая линия-Телеком, 2001. 382 с.
3. Джон Лили. Программирование и метапрограммирование человеческого биокomпьютера. - М, 2000.
4. Горбань А.Н., Россиев Д.А. Нейронные сети на персональном компьютере. - Новосибирск, Наука, 1996. 270 с.
5. Олейников А.А., Организационно-педагогические основы компьютерно-информационного обучения учащихся средних классов общеобразовательной школы. Монография.- Костанай, 2009.- 153 с. ISBN 978-601-7198-05-3.

**ELEMENTS OF THE THEORY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE ORGANIZATION
OF CONDITIONS OF TRAINING TO COMPUTER SCIENCE**

© 2014

A.A. Oleynikow, PhD in Education, Head of the Department of Information Technology,
Computer Engineering, and subject methods of professional pedagogical institute
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Annotation: Article grows out of theoretical studying of a problem of the theory artificial intelligence in teaching of computer science and realization of the given theory in practice. One of directions of realization of model of adaptability to manufacture of training within the limits of a computer science course on laws of functioning of biotechnical systems – biocomputers is considered.

Keywords: intelligence, the artificial intelligence theory, thinking, the biocomputer, virtual reality.

УДК 378.147

**ТОПОНИМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2014

Г.Т. Омарова, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков
Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, Астана (Казахстан)

Аннотация: Проблема нашего исследования заключается в обосновании содержания теоретического и практического аспектов формирования этнопедагогической культуры будущих педагогов, используя на занятиях как средство обучения топонимы родного края.

Ключевые слова: топоним, этнопедагогическая культура, топонимика, воспитательный процесс, поликультурное образование, будущие педагоги.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современный период в истории Республики Казахстан представляет собой этап развития и формирования национального самосознания, возрождения культурных и духовных традиций, родного языка, когда более ярко выражены процессы поиска студенческой молодежи смысла существования, собственного места в нем, что приводит к возрастанию ценности этнического воспитания будущего специалиста в целом и педагога профессионального обучения в частности. В этнической культуре – в народных традициях, обычаях, дастанах, шежирах, народных названиях края, местности, творчестве народа – сосредоточены ментальные установки народов, сохранен накопленный опыт предшествующих поколений, который проявляется в отношении к окружающему миру, в сформированности оценки жизненных ситуаций, представлений об истине, добре, красоте, справедливости. Таким образом, в современных условиях этническое воспитание и развитие становится ведущим фактором и средством воспитания этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального обучения. Педагогическая теория и практика утверждает, что воспитательное воздействие на человека осуществляется в трех областях его жизнедеятельности: в условиях семьи, в условиях получения образования, в последующей общественно-трудовой деятельности.

Формирование этнопедагогической культуры – это процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию традиций, обычаев, обрядов, народных праздников, устного народного творчества, предметов материальной культуры. Он предусматривает выработку системы этнопедагогических представлений, взглядов и убеждений, воспитание этнической толерантности, развитию национального мышления. Формирование этнопедагогической культуры будущего педагога профессионального образования заключается в глубокой индивидуализации обучения путем учета способностей, склонностей, возможностей, интересов и потребностей каждого студента и использования разнообразных форм, методов, средств и приемов работы с ним, в насыщении каждого занятия большим этнопедагогическим содержанием [1].

Этнопедагогическая культура личности формируется и проявляется в живом процессе деятельности людей. Успех формирования ее зависит от целенаправленного

воспитательного воздействия на личность тех форм жизнедеятельности, с которыми она связана. В данном случае имеет место сознательное и целенаправленное формирование в каждом человеке: этнического сознания как составной части общественного сознания, которое проявляется не только в потреблении, но и в создании этнопедагогических ценностей; своеобразной культуры чувств, проявляющихся в любой сфере жизнедеятельности; особых способностей и навыков создания, хранения и распространения этнопедагогических ценностей [2, с.126].

Таким образом, формирование этнопедагогической культуры будущего педагога профессионального образования тесно связано с системой воспитания вуза, в которую входит национальный компонент, и зависит от конкретных форм и методов, которые применяет общество в его этнопедагогическом развитии. Топонимы привязаны к национальной культуре. Даже попадая в другой язык, топоним преобразуется в соответствии с закономерностями этого языка и приобретает ассоциации, свойственные обозначаемому им объекту в новой культуре.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. Объединение топонимов в определенную систему невозможно без знания особенностей языковой системы родного края. Топонимы как элементы языковой системы обладают лексическим значением. В.А. Никонов выделяет следующие типы значения топонима: 1) топонимическое значение – географический объект, которому присвоен данный топоним, это значение присуще каждому топониму; 2) этимологическое значение – лексическое значение признака, ставшего источником топонима; со временем это значение утрачивается. Деэтимологизация присуща и именам нарицательным. В случае имен собственных вообще и топонимов в частности семантические связи отсутствуют, поэтому процесс утери этимологического значения протекает легче и быстрее, чем в случае с нарицательными словами [3].

Опираясь на этимологический анализ, Н.К. Фролов подчеркивает, что «топонимическая лексика в силу своей консервативности требует учета специфических приемов этимологизации, точнее, синтеза тех или иных приемов, обуславливающих комплексный подход при интерпретации конкретной этимологии названия». Этимологический анализ, который Н.К. Фролов считает «первостепенным в процессе лингвистического анато-

мирования топонимической лексики» [4, с.16], позволил исследователю сделать ряд выводов о духовной культуре народа.

В структуре топонима И.С. Карабулатова выделяет предметно-логический (денотативный), социальный (эмоционально-оценочный), структурно-языковой и эмпирический (образный) семантические компоненты, «в которых закреплены результаты отражения внеязыковой и языковой действительности, связанные в сознании носителей языка с определенным комплексом фоном». Предметно-логический компонент значения соответствует понятию, передаваемому данной словесной единицей, и связан с выражением разного рода понятий: 1) общеизвестных и в одинаковой степени сформированных во всех формах национального языка; 2) этнографических, т. е. специфических для данного языкового коллектива, отражающих особенности быта, культуры, традиций; 3) известных повсеместно, но различающихся степенью сформированное (чаще всего топониму соответствует атрибутивное словосочетание литературного языка). По мнению И.С. Карабулатовой, социальный компонент значения топонима возникает как результат отражения принятых в обществе эмоций и оценок, связанных с реалиями, которые обозначаются данным словесным знаком. Структурно-языковой компонент значения топонима выступает как результат отражения языковой действительности: парадигматических, синтагматических и грамматических характеристик слова [5, с. 77].

Основной функцией топонимов Ю.А. Кравченко считает дифференциацию объектов, по своим природным свойствам относящихся к одному классу и подчеркивает, что топонимическое значение в топониме вытесняет этимологическое: «Семантика топонимических названий, признак, по которому делается наименование, слово, образующее топоним, — это все существенно для населения лишь в момент образования, рождения топонимического названия. Затем эта семантика из топонимических названий быстро выветривается, что доказывает ее несущественность для функционирования топонима» [6, с. 45].

Исходя из основной функции топонимов, Ю.А. Кравченко выделяет три ряда противопоставлений в системе топонимических названий: 1) топонимы отличаются от нетопонимов; 2) топонимы одного класса отличаются от топонимов другого класса, например, названия рек — от названий населенных пунктов; 3) топонимы одного класса отличаются друг от друга, этот тип обусловлен возможностью помещения топонима в систему противопоставления: верхний - нижний, северный - южный. Внутри топонимической системы наблюдается противостояние. «Возникает топоним в парадигме, в определенном ряду. Но история может разрушить этот ряд. Есть немало топонимов, стоящих особняком, вне парадигмы, или входящих в состав исчезающих парадигм. Такие топонимы подвергаются втягивающему воздействию системы, на них в какой-то форме распространяются сильные в данный период, то есть продуктивные парадигмы. Взаимодействие и борьба топонимических рядов — существенная составная часть развития топонимики» [6, с. 46].

В процессе исторического развития общества информация о природе, хозяйстве определенной местности закреплялась в языках в виде названий географических объектов. В результате в топонимах находили отражение особенности природной среды, характер географических объектов, признаки ландшафта с широким использованием народной географической терминологии. Следует отметить, что географические названия могут формироваться и функционировать в определенных физико-географических условиях, в зависимости от хозяйственного уклада жизни людей, его быта, культуры, истории.

Таким образом, проанализировав семантические

признаки топонимов, мы можем утверждать, что топонимы являются системой концептов национальной культуры. Анализируя труды по культурологии, философии языка, учитывая отведенную в них роль субъекта, В.А. Маслова предлагает следующее определение культуры: «Культура — это совокупность всех форм деятельности субъекта в мире, основанная на системе установок и предписаний, ценностей и норм, образцов и идеалов, это наследственная память коллектива, которая «живет» лишь в диалоге с другими культурами» [7, с.17].

Формирование целей статьи (постановка задания). В топонимике, составной части этнокультуры репрезентируются основные ценности этноса, которые представляют, в свою очередь, основу мотивации именования, отражающую менталитет народа. Большая часть национальных традиций и обычаев, связанных с наречением имени, имеет концептуальную основу, в них находят отражение представления наших предков о строении мира, о месте человека в окружающей его природе. Таким образом, изучение топонимов является составной частью этнокультуры, что требует, поэтому необходимо целенаправленное формирование этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального обучения, используя в качестве средства обучения топонимы.

При отборе содержания образования этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального обучения следует учитывать:

- социокультурное окружение студентов;
- индивидуальные интересы студентов к проблемам поликультурного общества в целом или отдельных социокультурных групп;
- изменяющуюся социокультурную ситуацию в регионе (процессы сближения стран, этнических и конфессиональных групп);
- этнические, социально-экономические особенности региона;
- методологические, методические и личностные возможности как каждого отдельного педагога, так и всего педагогического коллектива.

Специфика методов этнокультурного образования определяется диалоговым характером функционирования и развития культуры, уровнем этнокультурной идентификации студента, уровнем знаний о поликультурной среде, их эмоциональной и поведенческой культурой. Исходя из целей формирования этнопедагогической этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального обучения, все многообразие методов можно свести к четырем группам: методы актуализации социокультурной идентификации и целеполагания; методы получения новых знаний и практических умений и навыков; рефлексивные методы; методы моделирования и проектирования деятельности.

Технологии поликультурного образования предполагают: отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются диалог и сотрудничество его участников; отношение к учебному заведению как к целостному поликультурному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни.

Задачи формирования этнопедагогической культуры могут быть достигнуты в результате использования бесед, дискуссий, изучения местных обычаев, традиций. Эти методы должны обеспечить положительное самоопределение студентов к этнокультурной педагогической деятельности, подготовить студентов к межкультурному диалогу.

Компоненты формирования этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального обучения: когнитивный (знакомство с топонимами, традициями, сказками, эпосами. Формирование этнокультуры); мотивационный (осознание себя в мире этнокультуры, формирование мотивационного поведения, основанного на этнических ценностях); ценностный (ценностное отношение, чувство любви к наследию, культуре, чувство

национальной гордости. Принятие этнических норм; процессуальный (готовность к педагогической деятельности, к трансляции культурных ценностей).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В последние годы Правительством Республики Казахстан приняты законы и постановления, способствующие развитию национального языка и топонимической науки. Нормализация топонимической системы Акмолинской области на современном этапе является актуальной задачей. Идет активный процесс возрождения национально-культурных традиций, отражающийся в формировании топонимического мировоззрения народов региона. Топонимия РК является составной частью богатого культурного наследия народа, его языка и истории, передающегося из поколения в поколение, отражающего в себе мудрость, психологию нации, ее образ жизни и природные богатства.

В настоящее время обозначились тенденции обновленного подхода к состоянию и сущности этнокультурного образования, заключающиеся в рассмотрении этнокультурного образования в качестве диалектической основы целостной системы образования. Для обоснования подобной точки зрения мы считаем целесообразным, раскрыть сущность понятия «этнокультурное образование» через анализ категорий, лежащих в его основе: «этнос» и «культура».

Профессор Ж.Ж. Наурызбаев, видит фундамент заинтересованного отношения к другим культурам в глубоком знании собственной культуры. «Этнокультурное образование, - подчеркивает он, «это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры» [8].

Таблица 1 - Уровни сформированности этнопедагогической культуры будущего педагога профессионального обучения

Уровни сформированности этнопедагогической культуры		
Высокий	Средний	Низкий
- система этнопедагогических представлений, взглядов и убеждений; понимание значения топонимов, использование топонимических названий в сказках, эпосах; - мотивация к изучению традиций, обычаев, обрядов, народных праздников, устного народного творчества, предметов материальной культуры; - создание этнопедагогических ценностей; - готовность к трансляции этнопедагогической культуры в процессе обучения	- этнопедагогические представления и взгляды; - интерес к изучению традиций, обычаев, обрядов; - ценностное отношение к устному народному творчеству, предметам материальной культуры; - эпизодическое использование в процессе обучения этнопедагогических идей	- этнопедагогические представления и взгляды не сформированы; - низкий интерес к изучению традиций, обычаев, обрядов; - отношение к устному народному творчеству, предметам материальной культуры индифферентное; - не использует в процессе обучения этнопедагогические идеи

На основании выделенных нами компонентов (таблица 1) формирования этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального обучения (ког-

нитивный, мотивационный, ценностный, процессуальный), определим уровни сформированности этнопедагогической культуры будущего педагога профессионального обучения.

Как видно в таблице 1 высокий уровень сформированности этнопедагогической культуры будущего педагога профессионального обучения характеризуется проявлением всех компонентов, выражающихся в системно, устойчиво, целенаправленно. *Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Ожидаемый результат формирования этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального обучения: создание атмосферы толерантности, принятия уважения культурных различий; организация познавательной и исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального образования, направленную на изучение этнокультурных традиций страны.

Следует отметить, что топонимы при их глубоком и всестороннем изучении способны дать исчерпывающую информацию об истории края, о миграции народов, о культурном развитии народов, о языке того или иного народа, о взаимодействии культур и языка, изучение топонимики родного края способствует формированию этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арякина И.В. Формирование эстетического отношения к действительности у будущих учителей начальных классов. // Искусство и образование. - 1998. 91с.
2. Литвиненко Л.Л. К вопросу об эстетической культуре. //Материалы межвузовской научно-практ. конференции «Профессиональная культура учителя экономики». - 1998. С.126-129.
3. Серебренников Б.А. Язык как общественное явление (Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. - М., 2008. С. 417-450.
4. Узакбаева С.А., Кожакметова К.Ж. Концепция этнопедагогического образования студентов высшей школы. - Алматы: Онер, 1998. 44 с.
5. Карабулатова И.С. Прогностическая топонимика: трансформация топонимического пространства в языковом сознании современных носителей русского языка. Тюмень: Печатник, 2008. 254 с.
6. Кравченко Ю.А. Информационное геомоделирование: модели и методы. Книга 2. Часть 2: монография. - Новосибирск: СГТА, 2008. 316 с.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2001. 208с.
8. Наурызбаев Ж.Ж. Основы этнопедагогики и этнопсихологии: программа курса для учащихся и студентов учебных заведений культуры. - Алматы, 1998. 150 с.

TOPONYMS AS MEANS OF FORMATION ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

© 2014

G.T. Omarova, senior lecturer in the Kazakh and Russian languages
Kazakh Agro Technical University. S.Seifullin, Astana (Kazakhstan)

Annotation: The problem of our study is to justify the content of the theoretical and practical aspects of the formation of culture ethnopedagogical future teachers using the classroom as a teaching tool toponyms native land.

Keywords: toponym Ethnopedagogical culture, toponymy, educational process, multicultural education, future teachers.

Аннотация: Содержание и структура данной статьи отражает проблему формирования имиджа педагога в теории психолого-педагогической науки, также раскрывая практические рекомендации решения данной проблемы в процессе подготовки студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: престиж профессии педагога, имидж педагога, профессионально значимые личностные качества педагога, мастерская.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время, в связи с тем, что современный мир перешел на новый виток становления – постиндустриальное общество, многие государства осуществляют модернизацию различных областей жизни и деятельности человека. Одной из приоритетных областей является система образования и науки, так как для достижения глобальных целей, поставленных государством на определенные годы развития необходим сильный кадровый потенциал, который целенаправленно и системно формируется на уровнях «среднее общее – послевузовское профессиональное образование». Ключевой фигурой, выполняющей возложенную на нее «миссию» является педагог.

Для раскрытия замысла статьи целесообразно обратиться к размышлению: «... от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил» [1].

Иначе говоря, для того, чтобы способствовать «качественному» воспитанию, обучению и развитию молодого поколения педагог сам должен являться профессионалом в области своей специализации, то есть процесс подготовки студентов педагогических специальностей следует осуществлять в соответствии с требованиями современного мира. «Основа», сформированная в учебном заведении в перспективе лишь будет расширяться и углубляться в рамках проблемы саморазвития педагога.

Однако в ряде государств возникает проблема, связанная с падением престижа профессии педагога, для решения которой разрабатывается и осуществляется целый комплекс мероприятий.

Так, в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [2] одной из программных целей является повышение статуса педагога.

Наряду с этим, в Национальном плане действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы [3] в качестве задачи требующей решения является обновление содержания и реализация программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, создание диагностического инструментария для определения профессионально-личностной компетентности педагога.

В комплексе ожидаемых результатов от реализации Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [4] значится повышение привлекательности педагогической профессии и уровня квалификации преподавательских кадров.

Таким образом, сказанное свидетельствует об актуальности исследуемой проблемы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Рассмотрим данную проблему в контексте формирования имиджа современного педагога.

В справочном издании по педагогике дано следующее определение понятия имидж педагога – это «эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социально-

го окружения, в массовом сознании» [5, с.97], и далее, в основе имиджа педагога – формальная система ролей, которые педагог играет в своей жизни и деятельности, дополняющаяся чертами характера, интеллектуальными особенностями, внешними данными, одеждой и т.п.

По мнению Н.А. Морева [6], в имидже педагога аккумулируется интеллигентность, которая является собирательной характеристикой педагога и выражается в его духовности и благородной мотивации поступков. Влагаемые интеллигентности входят всесторонняя образованность, человеколюбие, разумность поведения. Позитивный индивидуальный имидж педагога представляет собой совокупность внешних и внутренних, личностных и профессиональных качеств.

Ю.В. Пелех, А.В. Матвийчук [7], характеризуя идеальный образ современного педагога, считают, что неотъемлемым элементом культуры должно стать стремление педагога к достижению ценности самоактуализации и самореализации в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Изучению проблемы имиджа педагога (учителя, преподавателя) с точки зрения психолого-педагогической науки посвящены ряд кандидатских и докторских диссертаций: М.В. Апраксина, Е.А. Бекетова, М.Р. Варданян, Л.Ю. Донская, А.А. Калужный, Т.Б. Кулакова, Г.К. Кусаметова С.А. Маскалянова, М.Ю. Новокшинова, Ж.Г. Попова, Н.А. Тарасенко, В.Н. Черепанова, Н.М. Шкурко и др.

Формирование целей статьи. Рассмотрим, как трактуются в некоторых диссертационных исследованиях наиболее важные вопросы, входящие в проблему имиджа педагога (учителя, преподавателя).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Согласно В.Н. Черепановой [8], индивидуальный имидж педагога представляет собой гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств учителя, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса.

Н.А. Тарасенко [9], под индивидуальным имиджем будущего учителя понимает систему личностных и профессиональных качеств, психологических средств, к которым целенаправленно прибегает учитель с целью достижения культуры педагогической деятельности.

По мнению Л.Ю. Донской [10], имидж преподавателя высшей школы является гармоничной совокупностью внешних и внутренних характеристик, составляющих его структуру, включает типические и индивидуальные черты, определяет готовность и способность преподавателя к взаимодействию с субъектами образовательного пространства.

С.А. Маскалянова [11] трактует профессиональный имидж социального педагога как образ личности, обусловленный требованиями профессии и состоящий из относительно постоянного ядра, включающего Я-концепцию, социальную роль, ценности профессиональной деятельности, профессионально значимые личностные качества и внешней составляющей, включаю-

щей культуру вербального и невербального общения, выбор определенной модели поведения.

Н.М. Шкурко [12], определяя структуру имиджа учителя, выделяет следующие его компоненты: индивидуально-личностные качества, особенности профессиональной деятельности и общения, внешний облик и поведение учителя.

В работе Т.Б. Кулаковой [13] профессиональный имидж педагога представлен как интегративное, социально-психологическое образование личности педагога. Его структура включает общекультурную и профессиональную грамотность, вербальную и невербальную коммуникацию, культуру внешнего вида.

Таким образом, анализируя сущность и структуру понятия имидж педагога, раскрытую разными авторами, следует отметить схожесть их точек зрения [14-16], поскольку в них имидж педагога рассматривается как система взаимосвязанных компонентов в основе которой – профессионально значимые личностные качества, способствующие реализации призвания педагога и отражающиеся в стиле его внешнего облика, речи, поведения, и самое главное, в организации прямой и обратной связи в режиме диалога «педагог-обучаемый».

В соответствии с теорией деятельности для достижения результата целесообразно создать условия для выполнения запланированных действий и операций.

В слове русского языка С.И. Ожегова условие объясняется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [17, с.729].

В философском смысле «условие» трактуется как «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [18, с.707].

Следовательно, сказанное позволяет говорить о причинно-следственной связи: «условие-результат».

С.А. Маскалянова [11] считает, что эффективному освоению будущим социальным педагогом основ профессионального имиджа, будут способствовать такие педагогические условия, как:

- формирование мотивации студента на профессию социального педагога;
- развитие рефлексивной способности студента;
- побуждение к профессиональному самовоспитанию личности.

Исходя из цели формирования имиджа преподавателя высшей школы, Л.Ю. Донская [10] выделяет ряд психологических условий:

- развитие у преподавателей интереса к себе и к миру;
- осознание преподавателем необходимости формирования позитивного имиджа;
- проявление собственной активности преподавателя при работе над своим имиджем;
- знание требований студенческой аудитории к личности и деятельности преподавателя;
- выявление начального уровня развития качеств, составляющих позитивный имидж преподавателя;
- овладение педагогом приемами самопознания и самооценивания, а также навыками самоимиджирования и проектирования индивидуального имиджа;
- соблюдение принципа систематичности при формировании имиджа;
- соблюдение принципа многообразия форм и методов.

Названные психолого-педагогические условия свидетельствуют о значимости потребностно-мотивационной сферы, культуры мышления, гностических и проектировочно-конструктивных педагогических способностей, субъект-субъектного взаимодействия «педагог-обучаемый» в аспекте развития приоритетных профессионально значимых личностных качеств педагога.

Перейдем от теории к практике.

В Северо-Казахстанском государственном университете им. М. Козыбаева было проведено мероприятие - творческая гостиная «Имидж современного педагога».

Атмосфера творческой гостиной была проникнута идеей греческого философа Платона - «познание и восторг должны идти параллельно», то есть, воспринимая теоретическую информацию, присутствующие получали чувство удовольствия и наслаждения.

В структуре творческой гостиной функционировало 6 мастерских:

1. Мастерская профессионалов.
2. Мастерская здоровья.
3. Мастерская сотворения внешности.
4. Мастерская взаимодействия.
5. Мастерская актерского таланта.
6. Мастерская совершенствования профессиональной компетентности.

Каждая из мастерских (2-5-ая мастерские: руководитель-преподаватель и студенты), исходя из своего названия, раскрыла суть и методику деятельности по достижению заданного результата, применяя как традиционные, так и инновационные педагогические технологии.

В состав 1-ой мастерской вошли преподаватели университета, которые были определены на основе письменного опроса по теме «Меня учит профессионал» среди студентов специальностей: «Физическая культура и спорт», «Начальная военная подготовка», «Социальная педагогика и самопознание», «Дизайн».

Студентам университета был задан ряд вопросов:

1. У кого из преподавателей вам нравится учиться больше всего? Почему?
2. Получаете ли вы стимул для организации собственной творческой деятельности от общения с данным педагогом, и в чем это выражается?

Ответы на данные вопросы позволили получить достоверную информацию о личности педагога, которого, по мнению студентов, можно назвать «профессионалом».

Приведем некоторые из ответов:

- Богатый внутренний мир. Волшебная доброта. Чуткость. Требовательность. Ответственность. Ум. Талант. Взаимопонимание. Чувство юмора. Элегантность. Творческий подход к проведению занятий – эти и другие профессионально значимые личностные качества студенты ценят превыше всего в педагоге.
- Они мои кумиры. Мастера своего дела. Он для меня авторитет – вот так, точно, ясно и кратко говорят студенты о любимых и уважаемых педагогах.

- Я хочу выступить соавтором при написании научной статьи или учебного пособия с данным педагогом – именно такой стимул получают студенты после минут, часов сотрудничества с педагогами.

Для данной категории преподавателей была создана служба «Прямой и обратной связи», которая носила название «Почта для профессионалов», состоящая из вопросов разного характера, сформулированных предвзвешенно студентами и отправленных на адрес почты. Педагоги-профессионалы, вытягивая по ряду вопросов, давали искренние ответы.

Следует отметить, что интеграция деятельности всех мастерских была ориентирована на формирование у студентов, преподавателей представлений об имидже современного педагога, а также развитии потребностно-мотивационной сферы студентов в продолжение профессии учителя в будущей деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Подводя итог, вернемся к замыслу статьи, на основе проведенного анализа исследуемой проблемы. Эффективность деятельности по формированию профессионально значимых личностных качеств педагога будет определяться не только наличием соответствующей государственной поддержки, созданием развивающей среды, но и при осознанной, целенаправленной, системной работе, проводимой самими педагогами для повышения уровня научной компетент-

ности и мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание). Проект. - <http://www.edu.gov.kz> (режим доступа)
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. - <http://www.edu.gov.kz> (режим доступа)
3. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы. - <http://www.edu.gov.kz> (режим доступа)
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. - <http://www.mon.gov.ru> (режим доступа)
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. - М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. - 448 с.
6. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов. - М.: Просвещение, 2006. - 320 с.
7. Пелех Ю.В., Матвийчук А.В. Особенности формирования ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - № 2. - С. 112-117/
8. Черепанова В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования: дисс. канд. пед. наук. - Тобольск, 1998. - 201 с.
9. Тарасенко Н.А. Формирование индивидуально-го имиджа будущего учителя: дисс. канд. пед. наук. - Оренбург, 2002. - 173 с.
10. Донская Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: дисс. канд. психол. наук. - Ставрополь, 2004. - 212 с.
11. Маскалянова С.А. Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога: дисс. канд. пед. наук. - Елец, 2005. - 203 с.
12. Шкурко Н.М. Имидж современного учителя: структура, половозрастные особенности восприятия и технологии формирования: дисс. канд. психол. наук. - Москва, 2006. - 179 с.
13. Кулакова Т.Б. Формирование имиджа будущего педагога в контексте культурологического подхода: дисс. канд. пед. наук. - Москва, 2009. - 197 с.
14. Бусыгина Т.А., Бусыгина А.Л. Влияние эмоциональности педагога на оценку студентами его педагогического имиджа // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 44-45.
15. Савченко Н.В. Профессиональный имидж будущего учителя начальной школы как компонент культуры педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 36-39.
16. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
17. Ожегов С.И. Словарь русского языка/Под ред. чл. - корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. - М.: Русск. яз., 1986. - 797 с.
18. Философский энциклопедический словарь/Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. - М.: Советская Энциклопедия, 1983. - 840 с.

THE IMAGE OF A MODERN TEACHER: FROM THEORY TO PRACTICE

© 2014

Zh.Zh.Ordabayeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Sports discipline and military training»

North-Kazakhstan state university named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The content and structure of this article outlines the formation of the image of the teacher in the theory of psychological and pedagogical science, also revealing practical recommendations to solve this problem in the process of training of students of pedagogical specialties.

Keywords: the prestige of the teaching profession, the image of the teacher, professionally relevant personal qualities of the teacher, and a workshop.

УДК 378.046.4

РАЗВИТИЕ ВОПРОСА ОБ УПРАВЛЕНИИ ПОСЛЕДИПЛОМНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УКРАИНЕ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© 2014

М.В. Пахомова, старший преподаватель кафедры менеджмента образования и психологии
Донецкий областной институт последипломного педагогического образования, Донецк (Украина)

Аннотация: Повышение требований к педагогическим работникам со стороны основных потребителей образовательных услуг – детей, их родителей, а также общества и государства в целом, внедрение Государственных стандартов образования, внешнего независимого тестирования выпускников общеобразовательных школ, глобализация и информатизация современного мира, стремительное увеличение информационных потоков – все это требует усовершенствования модели современного педагогического работника, обеспечение его личностного и профессионального соответствия обозначенным требованиям, повышения его конкурентоспособности, а значит – и модернизации субъектов, предоставляющих услуги последипломного педагогического образования, что не возможно без обоснованной, своевременной и качественной модернизации механизмов государственного управления последипломным педагогическим образованием.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, механизмы государственного управления последипломным педагогическим образованием, периодизация становления последипломного педагогического образования, законопроекты о последипломном педагогическом образовании.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Необходимость обновления и модернизации последипломного педагогического образования в современной Украине остро ощущается в связи с новыми условиями функционирования данной системы, связанные с жесткой экономией финансовых ресурсов, общим снижением статуса работника образования в обществе, повыше-

нием требований к уровню подготовки современного учителя, привлечением педагогов к разным формам обучения на курсах повышения квалификации (очной, заочной, дистанционной). И все это, бесспорно, актуализирует вопрос относительно поиска новых путей решения проблемы профессионального роста педагогов.

С другой стороны, возникновение новых форм обучения, более демократические подходы к работе по

организации курсовой переподготовки педагогов, разнообразие образовательных услуг данной сферы способствует формированию новой парадигмы в становлении современного последипломного педагогического образования.

Кроме этого, следует обозначить не менее важную проблему – отсутствие действенной системы государственного управления последипломным педагогическим образованием, необходимостью сокращения вектора взаимодействия между субъектами управления и управляемыми, конкретной индивидуальной потребностью и выбором образовательных услуг.

Общеизвестно, что на данный момент в украинском образовательном пространстве отсутствует законодательная база для применения механизмов государственного управления системой последипломного педагогического образования. А значит, – можно утверждать, что проблема, связанная с государственным управлением данной системой требует дальнейшего изучения, развития и модернизации.

Само понятие «механизм государственного управления» В.Малиновский определяет как «совокупность средств организации управленческих процессов и способов влияния на развитие управляемых объектов, которые базируются на принципах научной обоснованности, объективности, целостности, согласованности, с использованием соответствующих методов управления, направленных на реализацию целей государственного управления» [9].

Если обратиться к специфике использования механизмов государственного управления в последипломном образовании, то следует вспомнить украинского ученого В.Лугового, который еще в 90-ые годы обозначил ряд функциональных механизмов государственного управления, среди которых: организационный, экономический, финансовый, распорядительно-правовой, инвестиционный.

В.Коваленко в своих исследованиях по данной проблеме так же различает несколько механизмов государственного управления (более модернизированных): правовой, экономический, социальный, организационный, механизм управления инновационным развитием, механизм управления качеством и мотивационный механизм. К тому же автор уделяет значительное внимание теоретическому обоснованию и разработке предложений по усовершенствованию механизма государственного управления после-дипломным педагогическим образованием в условиях трансформации общества и построению демократического государства с социально-ориентированной рыночной экономикой.

Важные вопросы по проблеме развития последипломного образования исследуются в работах некоторых зарубежных авторов: М.Вебера, Ф.Тейлора, А.Маслоу, Г.Эмерсона.

В научных работах украинских ученых С.Крысюка, В.Лугового, С.Майбороды, В.Швыдун, А.Кузьминского, В.Бакуменко, В.Цветкова, Л.Митиной, В.Аверьянова, В.Буреги, В.Коваленко предлагаются различные аспекты становления системы последипломного педагогического образования, исследуются механизмы государственного управления данной сферой и пути усовершенствования деятельности специалистов, заинтересованных в повышении эффективности государственного управления и качества образовательных услуг последипломного образования.

Так, С.Крысюк, один из первых украинских ученых, кто комплексно проанализировал развитие последипломного педагогического образования в Украине за последние 80 лет и акцентировал внимание на уровнях государственного управления [7].

С.Майборода рассмотрел проблемы теории и истории государственного управления высшим образованием в целом и представил своё видение эволюции государственного управления высшим образованием Украины и

определил перспективы дальнейшего реформирования.

Периодизация, предложенная В.Швыдуном, считается более современной. По убеждению данного исследователя, сейчас последипломное педагогическое образование пребывает в пределах VII периода (2000год – и до современного времени). Для этого периода «характерно конституирование образования и поиск наиболее эффективных моделей государственного управления последипломным педагогическим образованием в контексте достижения опережающего движения» [11].

Как известно, государственное управление осуществляется в соответствии с действующим законодательством. Законы и нормативно-правовые акты являются тем инструментарием, с помощью которых мы можем утверждать, (оценивая результаты анализа деятельности, мониторинга или по результатам проверки) о соответствии /или несоответствии определенной деятельности требованиям и нормам государства и уровню реализации государственной политики в данной сфере.

Но, к сожалению, в украинском правовом пространстве вопрос о создании узкоспециализированной законодательной базы по регулированию и координации деятельности субъектов последипломного педагогического образования, а значит – и алгоритма использования действующих механизмов государственного управления (как и дополнения более современными) – в обозначенной сфере остался открытым.

Формирование целей статьи (постановка задания)

Целями данной статьи есть теоретическое обоснование необходимости создания законодательной базы последипломного педагогического образования на основе существующих законопроектов и разработка предложений по модернизации механизмов государственного управления данной сферой образования.

Изложение основного материала исследования. с полным обоснованием полученных научных результатов. Система последипломного педагогического образования насчитывает более 90 лет. Украинские исследователи начинают отсчет образования последипломного педагогического образования, начиная с периода установления Советской власти, то есть с 1917года. До сегодняшнего времени сфера последипломного педагогического образования как таковая не существовала как отдельная самостоятельная наука, лишь как структурная часть сферы образования (ст.29 Закона Украины «Об образовании» [1]). Даже в условиях развития современного образования система последипломного педагогического образования, которая имеет свою инфраструктуру, отличается кадровым составом, имеет специализированную миссию, цели и задачи – не является самостоятельной сферой образования.

Рассмотрим само понятие «последипломное образование». Согласно Закону Украины «Об образовании» данное понятие рассматривается как «специализированное совершенствование образования и профессиональной подготовки личности путем углубления, расширения и обновления ее профессиональных знаний, умений и навыков или получения другой профессии, специальности, на основе полученного ранее образовательного – квалификационного уровня и практического опыта» [1].

Как подчеркнуто в Законе Украины «О высшем образовании», «последипломное образование создает условия для непрерывности и преемственности образования» и включает: «...расширение профиля (повышение квалификации) – приобретение личности способности выполнять дополнительные задания и обязательства в пределах специальности...» [2].

Как утверждалось ранее, сегодня отсутствует законодательство о последипломном образовании в целом и о последипломном педагогическом образовании в частности. Проект Закона Украины «О последипломном образовании», разработанный на выполнение Национального плана действий на 2013 год, в связи с внедрением Программы экономических реформ «Зажиточное обще-

ство, конкурентоспособная экономика, эффективное государство», на 2010-2014 года, утвержденной Указом Президента Украины от 12 марта 2013 года №128, и Плана мероприятий по реализации в 2013 году положений Стратегии государственной кадровой политики на 2012-2020 годы, утвержденного Указом Президента от 23 апреля 2013 года №229, и представлен для общественного обсуждения с 13 ноября 2013 года.

Данный законопроект является очередной попыткой сформировать законодательный акт, который бы регулировал функционирование последиplomного образования в Украине. И потому следует отметить, что законопроект 2013 года является действительно модернизированным, приближенным к потребностям граждан и требованиям общества.

В целом, предусматривается, что данный Закон будет направлен на урегулирование общественных отношений в сфере последиplomного образования и будет устанавливать правовые, экономические, организационные, другие принципы функционирования системы последиplomного образования, а также будут создаваться условия для формирования эффективной системы непрерывного образования граждан, которое обеспечивает профессиональное усовершенствование и развитие личности на протяжении жизни и удовлетворения потребностей общества и государства в квалифицированных кадрах.

Следует отметить, что в этом законопроекте учтено также право граждан на выбор преподавания учебных дисциплин и предусмотрено обязательное изучение украинского языка как государственного, что соответствует Закону Украины «О принципах государственной языковой политики» от 03.07.2012 года № 5029-VI [3].

С целью оценивания значимости законопроектов и определения степени их возможной эффективности, мы сравнили 2 варианта законопроектов «О последиplomном образовании» – 2013 года с предыдущим 2012 года и пришли к следующему выводу, что в более современном законопроекте 2013 года не предусмотрено наличие Государственных стандартов последиplomного образования.

Возникает вопрос о том, почему в законопроекте 2013 года это упущено, ведь все звенья образования Украины, начиная с дошкольного образования (Базовый компонент) и школьное образование (Государственные стандарты начального общего образования, базового и полного общего среднего образования) находятся в стадии активного внедрения в украинское образовательное пространство.

К тому же следует заметить, что в законопроекте 2012 года, хотя и обозначено наличие Государственного стандарта последиplomного образования, но указано, что данный нормативный документ будет пересматриваться и переутверждаться не реже, чем один раз на 10 лет. Практика показывает, что в условиях динамичных изменений информационных потоков 10 лет – довольно значительный срок, а значит актуальность Госстандарта в течении 10 лет вызывает большие сомнения.

Необходимо акцентировать внимание и на том, что субъектами контроля в законопроекте 2013 года указаны органы местного самоуправления, к сфере управления которых принадлежит учреждения последиplomного образования. Хотя отсутствует важный субъект – общество (громада). А современный этап становления управления украинским образованием – это период перехода на новую государственно-общественную модель управления.

Известен еще один законопроект, касающихся образования взрослых людей – это законопроект «Об образовании взрослых», разработанный Министерством образования и науки еще в 2005 году. Принятие Закона, по мнению тогдашнего Министра образования и науки Украины С.Николаенка, создало бы более благоприятные условия для реализации права каждого гражданина

Украины на непрерывное образование. «В законопроекте прописаны государственные гарантии в отрасли образования взрослых, в частности, последиplomного образования, которые будут обеспечивать право каждого украинца на образование в течение жизни» [10].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В современном украинском обществе назрела необходимость в том, чтобы давно выделить последиplomное педагогическое образование в отдельную образовательную сферу, со своими механизмами управления, финансированием, алгоритмом развития, особенностями коммуникаций, дифференцированным стимулированием и т.д. А законодательная база модернизированной сферы последиplomного педагогического образования должна отобразить управление, направленное на соответствие актуальным требованиям государственной политики и предусмотреть такие механизмы управления, которые способны удовлетворить когнитивные, методические, управленческие, личностные и духовные запросы работников образования и способствовать, в целом, повышению качества образования и статусу педагогического работника в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – № 34. – С.451.
 2. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – С.13.
 3. Закон України «Про засади державної мовної політики України» від 3.07.12 № 5029-VI // Відомості Верховної Ради України. – 2013. – №23. – С.1237.
 4. Проект Закону України «Про післядипломну педагогічну освіту» [Електронний ресурс] Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України – 2013. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/prviddl/1312/1381224620/>
 5. Івашина Л.П. Теоретико-методологічні засади державного управління системою післядипломної педагогічної освіти. Педагогічні науки. Випуск 12.-Суми. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_12/V12_29.pdf
 6. Коваленко В.П. Удосконалення механізму державного управління післядипломною освітою в Україні: дис. канд. наук з держ. управління: 25.00.02 / Донецький держ. ун-т управління. - Донецьк, 2006.
 7. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917–1941) / Степан Васильович Крисюк. – К.: УПІКККО, 1995. – 174 с.
 8. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1945–1992) / Степан Васильович Крисюк. – Л.: [б, в], 1997. – 207 с.
 9. Малиновський В. Я. Державне управління // В. Я. Малиновський: Навч. посіб. – Вид. 2-е, доп. та перероб. К.: Атіка, 2003. – 576 с.
 10. Ніколаєнко С. // Міністерства освіти України підготувало програму освіти дорослих. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.hrliga.com/index.php?module=news&op=view&id=50>
 11. Швидун В. Періодизація розвитку державного управління післядипломною педагогічною освітою в Україні / Державне управління та місцеве самоврядування: збірн. наук.праць, Дніпропетровськ. – Вип. 4 (11), 2011. – 5с.
- Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых» (231-95-1539)*

THE DEVELOPMENT OF MANAGEMENT OF POSTGRADUATE TEACHER'S
EDUCATION IN UKRAINE: REALITY AND PROSPECTS

© 2014

M.V. Pakhomova, assistant professor of the chair of management education and psychology
Donetsk Regional Institute of Post-graduate Teachers' Education, Donetsk (Ukraine)

Annotation: Increasing requirements for teaching staff from the major consumers of educational services - children, their parents and society and the state as a whole, the implementation of public education standards, external independent testing of secondary school graduates, globalization and informatization of the modern world, the rapid increase in information flows - all that needs to be improved model of modern teaching staff, ensuring his personal and professional correspondence indicated requirements, improve its competitiveness, and therefore - modernization of the entities that provide services to postgraduate education, which is not possible without a sound, timely and qualitative modernization of the machinery of government postgraduate teacher's education.

Keywords: postgraduate education, governance mechanisms of postgraduate education, periodization formation of postgraduate education, laws of postgraduate education.

УДК 37.012:37.091.113:004

**МЕТОД АНАЛИЗА ИЕРАРХИЙ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРИОРИТЕТНОСТИ
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

© 2014

Л.М. Петренко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ученый секретарь
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины, Киев (Украина)
А.В. Мамонова, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики
Национальный университет государственной службы Украины, Киев (Украина)

Аннотация: Развитие информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических учебных заведений требует создания организационно-педагогических условий. Наиболее значимые из них целесообразно определить с использованием метода анализа иерархий.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, информационно-аналитическая компетентность, руководитель профессионально-технического заведения, методическая работа.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях информатизации общества управленческая деятельность носит ярко выраженный информационный характер, а базовой составляющей профессионализма руководителя профессионально-технического учебного заведения (далее ПТУЗ) является информационно-аналитическая компетентность. Это системное многофакторное полифункциональное качество характеризуется набором информационно-аналитических, коммуникационных и аналитико-синтетических знаний, умений, навыков, способностей, способов мышления, позволяющих формулировать и решать проблемы управленческой деятельности в системе профессионально-технического образования.

Модернизация управления (ПТУЗ) в свете реализации задач, предусмотренных Национальной стратегией развития образования в Украине на 2012-2021 гг., обуславливает необходимость развития информационно-аналитической компетентности (ИАК) руководящего персонала. Требования к высокому уровню ее развития сформулированы в Национальной рамке квалификаций, принятой в 2011 г. Очевидна и актуальность ее постоянного развития на личностном уровне каждого управленца. Как показали результаты проведенных исследований, в настоящее время остро ощущается недостаточность использования ранее приобретенных знаний для принятия стратегических и тактических решений в управлении педагогическим процессом подготовки квалифицированных рабочих.

Результаты диагностики уровня развития когнитивного компонента ИАК руководителей ПТУЗ (директоров, их заместителей, старших мастеров, методистов) на этапе констатирующего эксперимента показали, что у 67,7% опрошенных информационно-аналитические теоретические знания сформированы на достаточном уровне, а у остальных (33,4%) – на среднем уровне; информационно-аналитические технологические знания на недостаточном уровне продемонстрировали 5,4%, на достаточном уровне – 86,5%, а на среднем уровне лишь

8,1%. Результаты диагностики уровня развития функционального компонента ИАК руководителей ПТУЗ иллюстрируют следующие данные: коммуникативные умения у большинства сформированы на достаточном уровне (86,5%), аналитические умения у большинства (97,3%) также сформированы на достаточном уровне, а синтетические умения более, чем у половины (59,5%), сформированы на недостаточном уровне (остальные имеют лишь достаточный уровень сформированности синтетических умений).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что понятийно-категориальный аппарат как составляющая информационно-аналитических теоретических и технологических знаний у руководителей ПТУЗ сформирован на явно недостаточном уровне. В кругу управленцев наиболее распространенной является терминология, которая используется на бытовом уровне. Недостаточная осведомленность относительно видов и классификации информации отражается на качестве ее преобразования в процессе практической деятельности. Руководители ощущают значительные трудности в использовании форм, методов и средств аналитико-синтетической деятельности, что отражается на качестве реализации контрольно-аналитической функции в управлении подготовкой квалифицированных рабочих, принятии обоснованных управленческих решений.

Такое состояние развития ИАК большинства представителей руководящего состава ПТУЗ объясняется тем, что большинство из них не изучали в высших учебных заведениях информатику, а в процессе переподготовки были только ознакомлены с ее основами. Необходимо отметить, что и сегодня ни в системе повышения квалификации, ни в системе методической работы вопросы организации информационно-аналитической деятельности управленцев не относятся к приоритетным. В связи с этим очевидной является необходимость разработки научных подходов к организации методической работы, самообразования, использования потенциала областных учебно-методических центров профессионально-технического образования в систематическом развитии ИАК

руководителей ПТУЗ. Несомненно, результативность этого процесса во многом зависит от определенных организационно-педагогических условий.

В нашем исследовании научную категорию «условия» будем рассматривать как отношение предмета или процесса (развитие ИАК) к явлениям, которые окружают его и обеспечивают его существование. При этом следует отметить, что такие категории, как «педагогические условия» и «организационные условия» в педагогической науке имеют свое смысловое наполнение. Под педагогическими условиями ученые-педагоги понимают «стойкие обстоятельства, которые определяют состояние и развитие функционирующих педагогических систем» [1, с. 434]. Следовательно, развитие ИАК руководителей профтехучилищ возможно при определенных педагогических условиях, которые создают для этого «внешнее окружение» (внешнюю среду). Поскольку организация – это «действие», что обозначает организацию [2, с. 478], то тогда под организационными условиями следует понимать организацию процесса, направленного на развитие ИАК руководителей профтехучилищ в системе самообразования или методической работы областного учебно-методического центра профессионально-технического образования. Исходя из этих определений, нами осуществлялось дальнейшее исследование организационно-педагогических условий развития ИАК руководителей ПТУЗ.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблема создания педагогических условий развития ИАК будущих специалистов в системе высшего профессионального образования рассматривалась в научных работах российских ученых Е. Гайдамак, Е. Назначило, В. Омельченко, В. Фомина. В научных публикациях отечественных ученых Н. Зинчук и В. Ягупов характеризуют структуру и особенности содержания ИАК менеджеров образования и руководителей ПТУЗ. Однако проблема определения организационно-педагогических условий развития данной компетентности у руководящего персонала учебных заведений, входящих в систему профтехобразования, остается мало изученной.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель данной статьи – изучить организационно-педагогические условия развития ИАК руководителей ПТУЗ на основе анализа научной литературы и передового педагогического опыта, обобщить результаты и определить наиболее значимые из них, используя метод анализа иерархий.

Для реализации данной цели предусматривалось выполнение заданий: определить особенности обучения взрослых, обосновать наиболее приоритетные организационные формы данного процесса и разработать модель иерархии организационно-педагогических условий развития ИАК руководителей ПТУЗ в системе методической работы областных учебно-методических центров профессионально-технического образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Результаты анализа научной психолого-педагогической литературы показали, что одной из основных особенностей обучения взрослых является гетерохронность их развития. Например, на одних этапах быстрыми темпами развивается память, а на других – мышление. С возрастом разные функции становятся более взаимосвязанными, скоординированными, интегрированными в «целостный ансамбль», что позволяет человеку компенсировать недостатки в развитии одной функции (например, памяти) за счет высоко развитой второй (например, мышление). Кроме того, уровень функционального развития интеллекта взрослого человека на разных этапах возрастной эволюции остается достаточно высоким. Очевидно, что данные психофизиологические

особенности присущи руководителям учебных заведений системы профессионально-технического образования. Кроме этого, ученые указывают на немаловажную роль в достижении положительных результатов в обучении такой особенности, как ориентации взрослых в сфере образования. Данную зависимость установили и изучали Т. Василькова, С. Вершловский, М. Громкова, А. Эрлих, С. Змеев, Н. Федорова и др. На основании использования разных научных подходов ими разработано несколько классификаций ориентации взрослых в сфере образования.

Например, С. Вершловский выделяет три типа специалистов в соответствии с их ориентацией в сфере образования. К первому типу относятся те, у кого в основу отношения к образованию положен принцип внешней целесообразности, проявляющийся в ориентации на практическую ценность образования (непосредственная польза образования признана человеком актуальной для работы, карьеры, статуса и т. п.). Ко второму типу относятся специалисты, для которых учебная деятельность выступает в качестве самодеятельности (человеком признается как самостоятельная ценность образования). Для третьего типа специалистов общее образование вообще не входит в систему ценностей человека (не осознается то, ради чего осуществляется выбор) [3]. С других позиций к классификации взрослых учеников подходит Н. Федорова. Она делит их на три группы в зависимости от мотивационной ориентации: 1) лица, ориентированные на цель деятельности (использующие полученное образование для достижения четко определенных целей); 2) социально-ориентированные личности (те, для кого имеет определенный смысл условия обучения, хотя само обучение может быть и не связано с содержанием их деятельности); 3) лица, ориентированные на обучение (стремящиеся получить знания ради знаний) [4].

Как правило, в каждом регионе есть руководители ПТУЗ с разной ориентацией на обучение, что обуславливает необходимость выбора организационных форм обучения. Например, для кого-то можно предложить самообразование по специально разработанному индивидуальному плану и критериям оценивания уровня развития ИАК (лица, ориентированные на цель деятельности), а для других (ориентированных на обучение), целесообразно предложить участие в коллективных формах – научно-практических семинарах, круглых столах, конференциях и т. д., где они могут выступить с докладом, тезисами, информацией. Тренинги, мастер-классы, воркшопы – активные формы обучения в «смешанных группах» (участвуют представители трех типов ориентации на обучение) будут способствовать повышению интереса к развитию ИАК руководителей ПТУЗ.

Таким образом, знание психофизиологических особенностей возрастного развития, своевременная диагностика ориентации в сфере образования послужат основанием для обоснованного выбора организационных форм методической работы с руководящими кадрами учебных заведений системы профессионально-технического образования. В этом контексте актуализируется необходимость расширения форм деятельности областных учебно-методических центров профессионально-технического образования. К ним уместно присоединить разные неформальные структуры (тренинговые группы, научно-исследовательские лаборатории, педагогические мастерские, подготовка и переподготовка педагогических и руководящих кадров и т. п.), что, в свою очередь, будет стимулировать руководителей ПТУЗ применять разные методы самообразования. В таком случае сама система методической работы будет развиваться и поддерживать заинтересованность личности к постоянному расширению навыков работы с информацией, а следовательно, к развитию ИАК [5, с. 356].

Результативность развития ИАК зависит от конкретного мотива и определяется целью, на реализацию которой направлена деятельность личности. Необходимость

достижения цели предопределяет ее определенные действия. Поэтому вполне понятно, что деятельность любого специалиста должна планироваться. Развитие ИАК необходимо планировать как в системе областного учебно-методического центра профессионально-технического образования, так и в самообразовательной деятельности самого руководителя.

Инструментом, который помогает руководящему персоналу планомерно и целеустремленно развивать необходимые профессиональные умения, навыки и качества, во многих организациях является индивидуальный план развития, который одновременно может быть и планом дальнейшего карьерного роста. Эта форма работы с руководителями заслуживает внимания организаторов методической работы в системе профессионально-технического образования региона. Целесообразность его использования в развитии той или иной компетентности (в частности ИАК) является очевидной и доказанной в процессе научно-исследовательской деятельности. Планирование как управленческая функция одновременно предусматривает и координацию действий, а оценивание на каждом этапе реализации этого плана способствует переходу на качественно новый уровень совершенствования приобретенных информационно-аналитических теоретических и технологических знаний, умений и навыков.

Результаты анализа научной педагогической литературы свидетельствуют о том, что к обязательным педагогическим условиям развития ИАК руководителей ПТУЗ следует отнести отбор содержания обучения (надо отметить, что этому аспекту уделяется незначительное внимание в системе методической работы), его связь с решением значимых проблем в профессиональной деятельности. При этом наиболее приемлемой, на наш взгляд, является модульная структуризация содержания обучения. Такой подход отображает параметры и уровни развития ИАК, например, достаточный, средний, высокий.

На основании результатов изучения теории и практики развития ИАК руководителей ПТУЗ нами были обобщены организационно-педагогические условия, перечень которых представлен в таблице 1 [6]. В связи с многообразием этих условий возникла необходимость определить наиболее важные, для чего использовался метод анализа иерархий, который является математическим инструментом системного подхода к сложным проблемам принятия решений, а потому в таблицу внесены математические обозначения.

Использование этого метода позволило в интерактивном режиме найти вариант (альтернативу) решения, который в наибольшей степени согласуется с пониманием нами сути проблемы и требований к ее решению. Метод анализа иерархий, разработанный американским математиком Томасом Саати, широко используется на практике для принятия решений в разных ситуациях. Его универсальность обеспечивает сочетание математики с психологическими аспектами, заложенными в основу данного метода. Такая синергия позволяет понятным и рациональным образом структурировать сложную проблему в виде иерархии, сравнить и оценить (количественно) альтернативные варианты решения [7]. Выбор данного метода для нашего исследования обусловлен тем, что он «представляет собой комплексную схему анализа и моделирования многокритериальных задач принятия решений» [8, с. 1]. Эта схема последовательно охватывает следующие этапы принятия решения: 1) структуризация задачи и формализация связей между ее элементами; 2) моделирование процедур критериального оценивания и предпочтений лица, принимающего решения; 3) синтез решающего правила и установление предпочтений на множестве альтернатив.

Использование этого метода в нашем исследовании обусловлено его преимуществами: наглядностью, хорошей интерпретируемостью получаемых моделей, отно-

сительной простотой вычислений, согласованностью с принципами системного подхода. Данный метод также обеспечивает отсутствие «пробелов» в модели, предоставляет возможность оценивания и сравнения альтернатив по неизмеримым (выражающим качественные понятия), субъективным критериям. Исследователями указанного метода обоснована целесообразность его использования для выявления степеней относительной важности критериев.

Таблица 1 - Перечень организационно-педагогических условий развития информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических учебных заведений

Математическое обозначение	Организационно-педагогические условия развития информационно-аналитической компетентности руководителей ПТУЗ	Сокращения
Z_1	Построение и внедрение модели методической системы развития информационно-аналитической компетентности руководителей ПТУЗ	ММС
Z_2	Учет неравномерности и неоднозначности (гетерохронность) развития	ННР
Z_3	Знание типологии их ориентации в сфере образования	ТОСО
Z_4	Возможность выбора разных форм обучения	РФО
Z_5	Учет особенностей организации учебного процесса с участием взрослых учеников	ООУП
Z_6	Использование критериев эффективности образования взрослых	КЭОВ
Z_7	Активизация самообразования	АС
Z_8	Непрерывность образования	НО
Z_9	Планирование развития ИАК	ПР
Z_{10}	Мотивация развития ИАК	МР
Z_{11}	Создание условий для самореализации	УС
Z_{12}	Внедрение индивидуального плана развития ИАК	ИПР
Z_{13}	Отбор содержания обучения	ОСО
Z_{14}	Разработка учебно-методического обеспечения	УМО
Z_{15}	Модульное структурирование учебного материала	МСУМ
Z_{16}	Управление самообразовательной деятельностью руководителей ПТУЗ в межкурсовой период	УСД
Z_{17}	Стимулирование рефлексивной позиции субъектов обучения на всех этапах развития его ИАК	СРП
Z_{18}	Технологизация развития ИАК в межкурсовой период повышения квалификации	ТР

Кроме этого, метод анализа иерархий устойчив к небольшим нарушениям согласованности (транзитивности) суждений лица, принимающего решение, и оценок экспертов. Данное свойство немаловажно для исследований, проводимых в области гуманитарных наук, в том числе педагогики. Этот метод также ориентирован на построение моделей выбора на конечном множестве заранее известных альтернатив [8, с. 2].

Возвращаясь к таблице 1, допустим, что множество $Z = \{z_1, z_2, \dots, z_n\}$ содержит в себе перечень организационно-педагогических условий развития ИАК руководителей ПТУЗ. Выше нами представлены ключевые условия, чем определено подмножество $Z_1 = \{z_1, z_2, \dots, z_{18}\}$ множества Z ($z_1 \in Z$).

Ориентированный граф, показанный на рисунке 1, состоит из восемнадцати вершин – элементов подмножества Z_1 . С помощью стрелок показана зависимость для каждой из вершин графа. Например, стрелка, направленная от фактора Z_i к Z_j , демонстрирует его зависимость от фактора Z_j (конец стрелки). В соответствии с алгоритмом, поданным Т. Саати, необходимо определить бинарную матрицу зависимости $B = \{b_{ij}, i, j = 1, 18\}$. Элементы данной матрицы принимают только два значения 0 и 1 соответственно результату бинарного отношения «зависит от». Правило, определяющее элементы матрицы B , представлено ниже:

$$b_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{если } z_i \text{ зависит от } z_j; \\ 0, & \text{если } z_i \text{ не зависит от } z_j; \end{cases} \quad (1)$$

Построим матрицу $I + B$, где I – единичная матрица порядка 18. Полученная матрица удовлет-

$$(I+B)^{k-1} \leq (I+B)^k = (I+B)^{k+1}$$

$$(I+B)^{k-1} \leq (I+B)^k = (I+B)^{k+1}, \quad (2)$$

где k – целое число.
Из множества Z_1, Z_2 выделим два подмножества:
 $R(z_i)R(z_i)$ – множества достижения, $A(z_i)A(z_i)$ – множества предшествующих вершин.

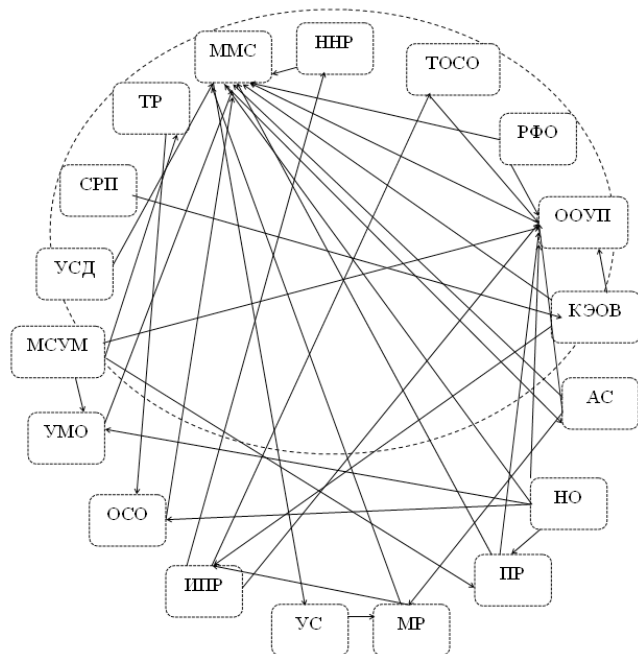


Рис. 1. Граф связей между организационно-педагогическими условиями развития информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических училищ.
Сформированные множества $R(z_i), R(z_i), A(z_i), A(z_i)$, а также их пересечение $R(z_i) \cap A(z_i)R(z_i) \cap A(z_i)$ поданы в таблице 2.

Те вершины, для которых реализуется условие:
 $A(z_i) = R(z_i) \cap A(z_i)A(z_i) = R(z_i) \cap A(z_i)$ (3), формируют первый (наиболее низкий) уровень иерархии. Очевидно, что такими являются те вершины, которые недостижимы с других вершин графа.

Таблица 2 - Комплекс организационно-педагогических условий развития информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических учебных заведений первого уровня иерархий
Итерация 1

Z_i	$R(z_i)$	$A(z_i)$	$R(z_i) \cap A(z_i)$
1	1, 11	1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 16	1
2	1, 2	2, 12	2
3	3, 5	3, 12	3
4	1, 4, 5	4	4
5	1, 5	3, 4, 5, 6, 8, 12, 15	5
6	1, 6, 12	6, 17	6
7	7, 10	7	7
8	5, 8, 9, 13, 14	8	8
9	1, 5, 9	8, 9, 15	9
10	1, 10	7, 10	10
11	11	1, 11	11
12	2, 3, 5, 12	6, 12	12
13	1, 13	8, 13, 18	13
14	1, 14	8, 14, 15	14
15	5, 9, 14, 15, 18	15	15
16	1, 16	16	16
17	6, 17	17	17
18	13, 18	15, 18	18

Для того, чтобы сформировать следующую таблицу, необходимо удалить строку, которая отвечает вершинам, отвечающим выше перечисленным шести факторам и выделить числа 4, 7, 8, 15, 16, 17 из второго и третьего столбца. Полученная таблица позволяет про-

веркой условия (3) установить те вершины, которые отвечают следующему уровню иерархии. Этот уровень занимают пять факторов: z_6 «Использование критериев эффективности образования взрослых» (КЭОВ), z_9 «Планирование развития ИАК» (ПР), z_{10} «Мотивация к развитию ИАК» (МР), z_{14} «Разработка учебно-методического обеспечения» (УМО), z_{18} «Технологизация развития ИАК в межкурсовый период повышения квалификации» (ТР).

Аналогично получаем новые уровни иерархии, проводя серию итераций.

Расположив факторы по определенным уровням, построим иерархически структурированную модель (рис. 2), которая отображает приоритетность влияния организационно-педагогических условий на развитие ИАК руководителей ПТУЗ.

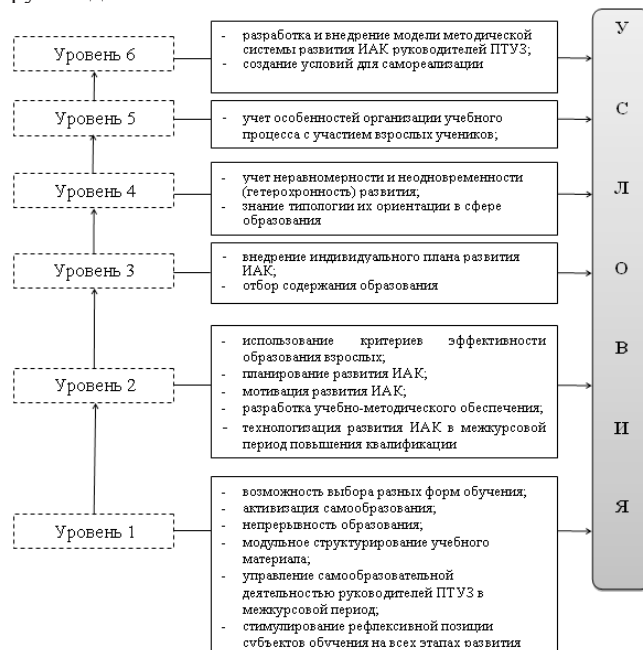


Рис. 2. Модель иерархии организационно-педагогических условий развития ИАК руководителей профессионально-технических учебных заведений

Таким образом, построена иерархическая модель основных организационно-педагогических условий развития ИАК руководителей ПТУЗ, которая дает возможность определить наиболее значимые из них для первоочередного внедрения в методическую систему областных учебно-методических центров профессионально-технического образования.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проведенные в работе расчеты позволили сделать вывод о том, что на наивысшем уровне иерархии организационно-педагогических условий развития ИАК руководителей ПТУЗ находится моделирование методической системы развития ИАК руководителей ПТУЗ и создание условий для самореализации личности. Выбор данной альтернативы вполне объясним. Ведь модель предусматривает систему развития ИАК руководителей ПТУЗ, которая объединяет множество других компонентов, взаимосвязанных между собой. К приоритетным условиям по методике Т. Саати также относятся: учет особенностей организации учебного процесса с участием взрослых и гетерохронность развития; знание типологии их ориентации в сфере образования, которое дает понимание мотивации управленческого потенциала к профессиональному росту, а значит и выбор оптимальных организационных форм обучения [9-13]. В связи с этим дальнейшие изыскания данного направления в исследовании целесообразно направить на изучение современных форм профессионального развития руководителей ПТУЗ на основе ком-

петентного подхода в системе методической работы в регионе.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школьная пресса, 2002. 512 с.
2. Новий тлумачний словник української мови у 3 т. Т. 2 [уклад. В. Яременко, О. Сліпущко]. К.: Аконт, 2005. 927 с.
3. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
4. Федорова Н. В. Как помочь взрослым учиться и менять себя. М.: Академия, 1999. 310 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
6. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. 476 с.
7. Ярыгин О.Н., Беляев М.А. Уточнение вида функции предпочтения альтернатив в методе анализа иерархий // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 49-52.

8. Саати Т. Л. Принятие решений. Метод анализа иерархий / Пер. с англ. Р. Г. Вачнадзе. М.: «Радио и связь», 1993. 278 с.

9. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.

10. Ярыгин О.Н., Кондурар М.В. Индуктивное мышление как компонент интеллектуальной компетентности // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 40-42.

11. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. ментальные модели: основа и препятствие для аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 64-68.

12. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.

13. Коваль Н.Н. Повышение уровня аналитической деятельности руководителей в системе последилового педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 29-32.

HIERARCHY ANALYSIS METHOD IN PRIORITIZING ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VOCATIONAL SCHOOL HEAD'S INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE DEVELOPMENT

© 2014

L. M. Petrenko, Ph.D. in Pedagogy, Senior Researcher, Scientific Secretary Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

A.V. Mamonova, Ph.D. in physical and mathematical sciences, associate professor of the Department Higher Mathematics the National University of State Tax Service of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Annotation: The development of vocational school head's information and analytical competence requires the creation of organizational and pedagogical conditions. The most significant of them should be defined with the hierarchy analysis method.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, information and analytical competence, vocational school head, methodological activity.

УДК 373.8

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

© 2014

Н.И. Пустовалова, доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Проблема нашего исследования заключается в обосновании содержания теоретической и практической подготовки педагогов к инновационной деятельности в системе повышения квалификации, условия использования инновационных форм и методов в обучении педагогов.

Ключевые слова: инновационная деятельность педагога, курсовая подготовка, формы и методы повышения квалификации, проектирование содержания курсовой подготовки.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Способность педагога к инновационной деятельности, к созданию условий для максимальной самореализации всех участников педагогического процесса, является важным критерием его профессиональной состоятельности.

Готовность педагога к инновационной деятельности является основным фактором, влияющим на организацию педагогического процесса, вследствие чего необходимость теоретической и практической разработки проблемы проектирования курсов повышения квалификации педагогов приобретает исключительную значимость.

В Российской Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы отмечается, что «Повышение квалификации педагогических и руководящих работников системы образования будет, в том числе, включать повышение квалификации специалистов для реализации федерального государственного об-

разовательного стандарта общего образования и предполагать внедрение персонифицированных моделей повышения квалификации, поддержку региональных комплексных программ развития профессионального образования, направленных на достижение стратегических целей инновационного развития и стимулирование взаимодействия организаций науки, высшего, среднего и начального профессионального образования, российских и зарубежных компаний в рамках общих проектов и программ развития» [1].

Такая значимость обусловлена и требованиями, отраженными в государственных документах (Закон Республики Казахстан «Об образовании» [2], Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы [3], Концепция непрерывного педагогического образования [4], Концепция развития системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров [5]), в которых определены задачи по повышению профессионального уровня педагогических кадров, в общем, и руководителя

общеобразовательного учреждения, в особенности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. С изменением целевых установок меняются и требования к педагогическим кадрам системы образования. Переход к новой системе среднего общего образования актуализирует проблему целей, содержания и технологий организации профессиональной подготовки педагогических кадров. Очень важно формирование профессионально-личностной компетентности педагога, определяющей его способность проектировать и обеспечивать качество образования в новом осмыслении [6].

В условиях перехода экономики к рыночным отношениям, качественных изменений в сфере науки, техники и технологий, развития демократических социально-политических процессов, расширения возможностей самореализации личности сфера образования взрослых получает новый импульс развития. В ряде стран (Германии, Финляндии, Швеции и др.) существует единая концепция образования взрослых людей. 35-я сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО определила приоритеты в области образования на 2010-2011 гг.: содействие достижению целей Образования для всех (ОДВ) в странах, которые в этом нуждаются и выполнение ведущей роли в области образования на глобальном и региональном уровнях. Эти двухлетние секторальные приоритеты должны содействовать достижению всеобъемлющей цели, установленной в Среднесрочной стратегии ЮНЕСКО на 2008-2013 гг. «Обеспечение качественного образования для всех и обучение на протяжении всей жизни». Выделены главные направления деятельности: составные компоненты для ОДВ (грамотность, учителя и трудовые навыки); от младшего возраста к взрослой жизни (создание эффективных систем образования); содействие правительствам в вопросах планирования и управления в сфере образования; координация международных усилий в области образования и отслеживание тенденций. Отмечается важность образования и постоянного повышения профессионализма педагогов [7].

Исследовательская и инновационная деятельность педагогов определяет поиск путей совершенствования учебно-воспитательного процесса. Учитель, осуществляющий инновационную деятельность, активно работает по совершенствованию учебно-воспитательного процесса с целью развития личности учащихся. Активизация педагога и вооружение его современными технологиями обучения – это прямой путь к личностному росту, к творческой активности.

Обновление системы образования зависит от многих факторов. Одним из основополагающих является изменение роли учителя в современном обществе. Современный динамично меняющийся мир предъявляет качественно новые требования к подготовке педагогических кадров. От современного педагога требуется высокий профессионализм и компетентность, мобильность, способность к профессиональной адаптации, постоянно-му самосовершенствованию.

Цель модернизации педагогического образования – создать механизм его эффективного и динамичного функционирования. Результатом такой модернизации должна стать обновленная система повышения квалификации педагогов.

Обновление содержания должно происходить при качественном кадровом сопровождении, и это значит, что должна быть пересмотрена система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов. Курсы повышения квалификации педагогов должны давать слушателям ориентацию на педагогические методы, поощряющие решение проблемы повышения эффективности педагогического процесса. Необходимо вести систематическую исследовательскую работу в области образования, в рамках которой должны изучаться различные методики преподавания и эффективность альтернативных подходов к обучению.

Формирование целей статьи (постановка задания).

В настоящее время существует необходимость смены роли ученика от пассивного «получателя» знаний, умений и навыков к активно познающему субъекту образовательного процесса, педагога. Достижения данной цели ученые Казахстана видят в смене основных действий профессионального развития педагогов, в разработке и институализации системы профессионального роста педагога, способного работать с моделью образования, ориентированного на результат. Качество и результативность образования зависят от уровня педагогической квалификации, профессиональной компетентности, инициативы и творчества кадров», отмечается в Концепции развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан [5, с. 4].

Министерство образования обеспечивает нормативно-правовое и материально-техническое сопровождение функционирования системы образования во всех её аспектах. Научно-методическая и учебно-методическая база профессиональной деятельности и профессионального развития педагогов создаётся Национальной академией образования, республиканскими образовательными центрами (Республиканский центр «Учебник», Национальный центр информатизации, Национальный центр тестирования и др.). Каждая из названных подсистем имеет свои цели, осуществляет действия для их реализации, получает результаты и анализирует их для определения новых целей. Структуры повышения квалификации педагогических кадров при этом занимают особое место, оказывая на развитие инновационной деятельности педагога как непосредственное воздействие – во время курсовой подготовки и межкурсовых мероприятий; так и опосредованное – являясь проводником между республиканскими центрами и педагогами, формируя знания и компетентности руководителей организаций образования по данному вопросу и т.п.

Однако формы и методы курсовых и межкурсовых мероприятий в разных институтах и центрах выстраиваются, в основном, по одинаковым принципам и алгоритмам. Во всех подобных организациях преобладают субъект-субъектные отношения, активно используются интерактивные техники, проекты в качестве зачётных, конкурсных и заданий и т.п. Современная система повышения квалификации кадров в Казахстане ориентирована на формирование креативного и проектного мышления педагогов, совершенствование профессиональной компетентности и аналитических способностей, умение работать в команде. В организациях повышения квалификации имеется опыт обучения в группах через экспозиционные, управленческие, мыследеятельностные и оргдеятельностные методы обучения. Аналогичным образом складывалась ситуация в организациях повышения квалификации России и других стран ближнего зарубежья, о чём свидетельствуют публикации последних лет [8, с.5-12].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Сегодня приоритетными задачами образования являются не только формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, но и развитие у обучающихся активности, умения самостоятельно приобретать знания и оперировать ими. «Важным становится проектирование своей деятельности, проектирование себя, что исходит из проектности как способа человеческого существования». В последнее время очевиден рост интереса педагогов к проблеме развития новых функций учителя, к исследованию внутренних механизмов влияния на успешность деятельности учащихся. Всё это влечет расширение педагогической позиции [9, с.69].

К основным задачам системы повышения квалификации принято относить: создание условий для самообразования, самопознания и саморазвития педагогов; повышение уровня методологической и технологической

культуры; организация обобщения и распространения опыта работы ведущих педагогов.

Учитывая ограниченность времени курсов, внимание обычно акцентируется на отдельных аспектах предметного содержания, связанных с изменениями ГОСО, учебных программ и (или) новыми достижениями соответствующих отраслей научных знаний; процессуальных (операциональных, инструментальных) и технологических аспектах, рефлексии и саморефлексии. В связи с реформами высшего образования отмечается уменьшение общего количества часов на изучение педагогики, психологии, методики преподавания предметов, педагогическую практику в вузах, имеющих педагогические специальности. Данное обстоятельство потребовало увеличения времени на освещение актуальных для педагога-практика вопросов в период курсовой подготовки, что стало ещё более актуальным после внесения изменений в правила аттестации педагогических работников и введения на первом её этапе тестирования по вопросам педагогики, психологии, законодательства, преподаваемого предмета. Практика показывает, что наиболее продуктивными способами взаимодействия специалистов организаций повышения квалификации с педагогами являются активные формы, при этом необходимое условие - опора на профессиональный опыт последних, выявление потребностей в профессиональном развитии и определение его приоритетных направлений.

На наш взгляд, к задачам системы повышения квалификации, наряду с выше перечисленным, можно отнести определение и уточнение образовательных потребностей педагогов; оказание помощи каждому учителю в построении индивидуальной образовательной траектории профессионального роста; обеспечение информационно-методического сопровождения; развитие инновационной деятельности педагогов.

Таким образом, актуальность вопросов развития взрослых, их профессиональной самореализации, развития инновационной деятельности, возможности управления данными процессами стали объектом изучения и причиной обособления ряда областей знаний [10-16]. Несмотря на разницу углов зрения, с точки зрения педагогики, психологии и других областей знаний, для динамичного развития личности в течение всего жизненного пути необходимо определение направлений и целей развития, а также активные взаимодействия с людьми, способными детерминировать и корректировать движение к наивысшей точке личностного и профессионального развития.

Проектирование содержания курсов повышения квалификации педагогов состоит из следующих позиций:

- цель современной системы повышения квалификации состоит в проектировании такого содержания курсов, которое будет обеспечивать профессиональную адаптацию и мобильность; наличие профессиональных умений действовать в ситуации новизны, творчества и активности;

- проектирование содержания курсов повышения квалификации педагогов осуществляется на основе ведущей закономерности образовательного процесса: взаимообусловленность инновационной деятельности педагогов качеством их обучения, уровнем их профессионализма; эта закономерность реализуется в совокупности принципов обучения профессиональной деятельности: опережающего повышения квалификации инженерно-педагогических кадров в области инноваций в обучении;

- организационно-педагогические условия реализации интегративной образовательной системы повышения квалификации образуют три группы: организационно-управленческие, дидактические и учебно-методические [17].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических

работников ученые и педагоги-практики сегодня связывают, прежде всего, с оптимизацией и совершенствованием способов отбора и формирования содержания учебных курсов в системе повышения квалификации, проектированием курсов повышения квалификации в развитии инновационной деятельности педагогов.

Таким образом, понятие «проектирование» содержания курсов повышения квалификации в развитии инновационной деятельности педагогов - процесс, в ходе которого осуществляется «программирование» желаемых результатов обучения и подбор формирующих воздействий, обуславливающих развитие инновационной деятельности, реализуется взаимообусловленность инновационной деятельности педагогов качеством их обучения, уровнем их профессионализма, содержанием курсовой подготовки, планированием ее этапов, представляющих интегративно взаимосвязанные последовательные шаги продвижения педагога по индивидуальной образовательной траектории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы. - М., 2011.
2. Закон Республики Казахстан об образовании. - Астана, Акorda, 27 июля 2007 года. - № 319-III ЗРК.
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. - Астана, 2010.
4. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. - Астана, 2005.
5. Концепция развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан. - Алматы. - 2004. С. 4-5.
6. Кусаинов А.К. Развитие образования: проблемы и перспективы. - Алматы: «Изд-во ROND&A», 2005. 280 с.
7. Интернет-ресурс: Движение «Образование для всех» - <http://www.esd-world-conference-2009.org> [Электронный ресурс].
8. Синенко В.Я. Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив // Сибирский учитель, 2010. №2. С. 5 - 12.
9. Петрусевиц А.А. Основы практической педагогики : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. - Омск : Изд-во ОмГПУ, 2010. 176 с.
10. Власенко С.В., Корягина О.В. Развитие инновационной деятельности педагога в системе повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 16-18.
11. 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.
12. Карзун И.Г. Теоретические основы управления инновационной деятельностью вуза // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 1. С. 8-10.
13. Ахметжанова Г.В. Инновационные подходы формирования готовности личности к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 227-230.
14. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
15. Латыпова Г.М. Современные аспекты экологизации инновационного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 96-98.
16. Воронцова Л.В., Крамин Т.В. Разработка модели инновационного управления образовательным процессом, предназначенной для адаптации к изменениям

внешней институциональной среды // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 3. С. 78-81.

17. Дука Н.А. Педагогическое проектирование как

условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности ... дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. – Омск, 2001. 258 с.

CONDITIONS OF INNOVATION ACTIVITIES OF TEACHERS IN THE MODERN SYSTEM OF TRAINING

© 2014

N.I. Pustovalova, Associate Professor, Ph.D., Head of the Department of Pedagogy
S.V. Vlassenko, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Pedagogics
North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The problem of our study is to justify the content of theoretical and practical training of teachers for innovation in the training, conditions of use of innovative forms and methods of training teachers.

Keywords: innovation teacher, course training, forms and methods of training, designing course training content.

КАК МЫ ДОЛЖНЫ ПОНИМАТЬ И ОТОБРАЖАТЬ СЕТЬ СОЦИАЛЬНЫХ СИЛ, СТОЯЩИХ ЗА АУТОПОЙЭЗИСНЫМИ ПРОЦЕССАМИ, ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОТОРЫХ ВЕДЕТ НАШ ВИД К ВЫМИРАНИЮ, УВЛЕКАЯ ПЛАНЕТУ, КАКОЙ МЫ ЕЁ ЗНАЕМ, ВМЕСТЕ С НАМИ, И КАК МЫ ДОЛЖНЫ РАЗРАБАТЫВАТЬ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНУЮ СОЦИОКИБЕРНЕТИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВОМ?¹

© 2014

Дж. Равен, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Эдинбургский университет, Эдинбург (Великобритания)

Аннотация: Эта статья предназначена для уяснения смысла и обсуждения тем, упомянутых в названии. Она открывается перечислением некоторых проблем, которые встают перед нами, если мы хотим выжить как вид, при этом подчеркивается, что эти проблемы образуют систему, так что не могут быть решены по отдельности. Они не могут быть решены ни с помощью централизованных декретов, ни на основе идеологии, ни общесистемными изменениями. Нам необходимо понять действие сети социокбернетических сил и петель обратных связей, возникающих между ними. Эта сеть представляет собой систему, имеющую характер самовоспроизводящегося аутопойэзиса².

Ключевые слова: системный подход, кибернетика, иерархическое управление, петли обратной связи, социокбернетика, выживание человечества.

¹ Доклад представлен на заседании Исследовательского Комитета 51 (социокбернетика) Международной социологической ассоциации (Research Committee 51 (SocioCybernetics) of the International Sociological Association), Урбино, Италия, 29 июня - 5 июля 2009
jraven@ednet.co.uk, www.eyeonociety.co.uk (дата версии: 13 апреля 2009)

² Аутопойэзис (аутопоз, аутопозис) (от др.-греч. αὐτός — сам, ποιῆσις — сотворение, производство) - процесс самовоспроизводства системой своих компонентов с целью сохранения своей самототождественности, отличающийся тем, что его в результате порождается в качестве продукта сам субъект процесса без разделения на производителя и продукт (термин, введен чилийскими учёными У. Матураной и Ф. Варелой) (прим. переводчика).

© Перевод на русский язык, О.Н.Ярыгин

Печатается с согласия автора.

Предисловие переводчика

Предлагая читателям и исследователям первую из готовящихся к публикации в нашем журнале статей выдающегося британского исследователя в области психологии образования и педагогики профессора Дж.Равена, мы хотим обратить внимание российских исследователей в таких областях, как педагогика, социальная психология, управление социально-экономическими системами и системная динамика на социокбернетическую как современное целостное направление в системном анализе развития общества.

Социокбернетика, с одной стороны, является новым названием для российской науки, но, с другой стороны, несправедливо было бы называть новым для советской науки исследование управления социально-экономическими процессами на основе системного анализа. Однако на сегодняшний день приходится констатировать, что нам необходимо на новом уровне применять системный подход в исследовании образовательной системы и общества в целом для преодоления системного кризиса в образовании, грозящего не только нежелательными, но и крайне опасными последствиями. Для более глубокого изучения представляемого направления можно обратиться к работам советских и зарубежных ученых А.А. Богданова, И.В. Прангишвили, Д.М. Гвишиани, Н.Н. Моисеева, С.П. Капицы, Л. Бергаланфи, Ст. Бира, У. Матураны, Дж. Равена, и др. Социокбернетические исследования широко представляются в журнале *Sociocybernetics*, издаваемом Исследовательским комитетом по социокбернетике (Research Committee on Sociocybernetics (RC 51) Международной социологической ассоциации (ISA) и доступном на сайте <http://www.unizar.es/sociocybernetics/Journal/>.

После этого следует отметить, что в то время как организация «примитивных» обществ может лучше характеризоваться как «органическая» (и тем самым может иметь склонность к эволюционированию в сторону упорядочения, которое снижает энтропию), аутопойэзисные процессы (как это ни парадоксально, также, возможно, лучше всего характеризуются как *органические*), которые приводят нас к централизованной, иерархической системе управления, кажется, ведут к разрушению нашей среды обитания - Земли - и, таким образом, к установлению господства энтропии.

Вопросы, включенные в название, можно расширить так:

1. Как мы должны представлять «жизненную силу»

в нашем отображении социокбернетических сил, регулирующих деятельность аутопойэзисных социальных систем?

2. Как мы должны представлять жизненные силы, которые, кажется, обеспечивают эволюцию иерархических механизмов социального управления, которые, возможно, приведут к примату энтропии?

3. Как мы можем использовать наши знания об этих социокбернетических силах, чтобы разработать (создать) социокбернетическую систему управления обществом, которая позволит выжить нашему виду и нашей среде обитания?

Введение

Легко перечислить некоторые из основных процессов, ведущих наш вид к вымиранию, увлекая туда же нашу Планету, какой мы её знаем, вместе с нами.

К ним относятся:

- завышенные требования, предъявляемые «гомо сапиенс» к ресурсам Земли (хотя это лишь отчасти связано с демографическим взрывом, решение этой проблемы самой по себе, изолированно от других, представляется невозможным);
- пренебрежение «резкими разбросами» в официальных оценках количества населения планеты, жизнь которого может поддерживаться;
- разрушение почвы, моря и атмосферы химическими и энергоемкими способами ведения сельского хозяйства, загрязнениями, создаваемыми за счет использования продуктов производства (например, транспорта), и неспособностью избавиться от этих продуктов и побочных результатов процессов их создания;
- социальная нестабильность, вызванная поляризацией уровня благосостояния внутри обществ, порожденная такими явлениями, как безответственные банки, деятельность ВТО и МВФ, а также национальные стратегии «помощи»;
- вероятность ядерной зимы, связанная с конфликтами, которые будут возникать по мере того, как одни страны будут стремиться навязать свою идеологию (включая религию) другим странам силой или борьбой за уменьшающиеся поставки нефти, продуктов питания, воды и других ресурсов.

Легко сделать много конкретных и «очевидно, разумных» рекомендаций для работы с этими проблемами. К сожалению, вышеперечисленные процессы являются аутопойзисными системами, включающими множественные взаимно усиливающие петли обратных связей, которые отрицают и переопределяют эффекты конкретных, даже и благонамеренных, вмешательств (например, нынешняя идея фикс борьбы с «глобальным потеплением»).

Иногда кто-то обращает внимание на тот факт, что взаимодействие между аутопойзисными подсистемами (например, видами животных) и более широкими системами, в которые они встроены (например, экологические системы), регулярно приводит к тому, что в подсистемах возникает противоречие с ограничениями более широкой системы, которые ограничивают рост, или даже устраняют, подсистему (например, некоторые виды животных или растений).

Отображение социкибернетических сил

Много лет назад, на основе 40-летнего исследования работы системы образования мы попытались отобразить социальные силы, приводящие к постоянному росту и развитию «образовательной» системы, которая, при всех намерениях и целях, делает нечто противоположное тому, что большинство людей ... в том числе большинство философов ... считают задачей системы образования. В результате построена схема, показанная на рис. 1 (Raven, 1984).

Эта сеть взаимодополняющих сил состоит из многих компонентов (подсетей), которые обычно упускаются из виду. Выделим две из них:

1. Сеть, которая вырастает благодаря тому, что происходящее в «образовательных» системах в основном определяется не образовательными устремлениями родителей, учителей, учащихся, работодателей, министров образования или кого-либо еще, а социологическими функциями, которые система выполняет для общества.

2. Сети широко распространенных представлений о процессах и процедурах – формах демократии и бюрократии – характере процесса управления – социкибернетических системах¹ – о том, что целесообразно адап-

тировать, когда стремишься управлять благосостоянием общества.

Использование карт социкибернетических сил

Сформировав схему из социкибернетических сил, которые, казалось, имеют отношение к пониманию наших проблем, мы в течение пяти лет, пытались понять, как можно было бы использовать эти силы, чтобы создать альтернативную систему, которая обеспечила бы желаемые достижения.

Это нам не удалось, и мы опубликовали работу «Управление образованием» (Raven, Managing Education, 1994) без такой схемы. Но на основе аргументов, развитых на последующих обсуждениях, у нас возникли яркие идеи по изменению содержимого клеток на нашей карте-схеме. Результат показан на рис. 2.

Мы думали, что вышли сухими из воды. Построение Рисунка 2 действительно привело к ценным открытиям (инсайтам).

Однако у нас ушло еще 15 лет на то, чтобы постепенно осознать, что эта карта не дает ответа на наш вопрос.

Как уже упоминалось, наше намерение состояло в том, чтобы сопоставить силы, снижающие качество образования, по аналогии со схемой отображения сил, действующих на парусную лодку, и после этого использовать эту карту для решения вопроса, как использовать выявленные силы, чтобы они толкали нас туда, куда мы хотим идти, а не позволять им, ... как ветру и волнам ..., выбросить нас на скалы.

Но, продолжая аналогию задним числом стало ясно, что то, что мы в действительности делали, было разработкой системы, в которой мы, по сути, предложили, судовой двигатель вместо парусов.

Вернемся к схеме Рисунка 1 и попытаемся сократить историю.

Кроме всего прочего, наша работа показала, что, если мы хотим двигаться вперед, то необходимо сделать так много вещей, что ни один человек, или группа лиц, не сможет выстроить такой план.

Более того, то, что в действительности произойдет в результате какого-либо вмешательства, будет определяться многими неизвестными силами. Таким образом, стало ясно, что одна из многих вещей, которую будет необходимо сделать — это вырабатывать фермент экспериментирования и новаторства ... и оценивания ... внутри самой системы.

Кроме того, было очевидно, что проблемы, которые могут быть смутно различимы за сетью, показанной на Рисунке 1, взаимосвязаны. Мы не можем справиться с любой из них изолированно: *когда делаются такие попытки, воздействия отторгаются («сводятся на нет») остальной частью системы.*

Итак, нам требуются системно-ориентированные изменения.

Но обратите внимание, сколь резко то, что мы говорим здесь, отличается от централизованного декретируемого общесистемного изменения, основанного на мнении и идеологии ... т.е. на неочевидной «теории». (Такие информационно необеспеченные и невычислимые общесистемные изменения, конечно, являются обычной практикой принятия «решений».)

Так что в некотором смысле, нам нужен альтернативный ответ на вопрос Адама Смита и Фреда Хайека о том, как создать (разработать) систему управления обществом – социкибернетическую систему – нечто, что обновляется и обучается без централизованного руководства.

Система, которая будет принимать во внимание взаимосвязанные и взаимно влияющие компоненты самой системы.

¹ что социкибернетика должна пониматься как дисциплина, имеющая в центре внимания изучение и отображение невидимых социальных сил, которые способствуют воспроизводству и, что более важно, непрерывному развитию, производству, расширению, и разработке этих аутопойзисных систем управления... и создания более совершенных.

¹ Возможно, полезно напомнить читателям, что кибернетика изучает управление процессами, которые регулируют поведение животных и машин ... и создание более совершенных машин. Из этого следует,

По смыслу, тогда мы были не так далеки от решения в поисках пути замены восприятий и предположений относительно управления обществом, которые собраны в центральном блоке на рисунке 1, теми представлениями, которые помещены в центральном блоке на рисунке 2.

У нас нет ни времени, ни места, чтобы растолковать здесь это утверждение. Те, кому интересно, могут проследить его либо получив копии моих книг «Управление образованием для эффективного школьного обучения» или «Новое достояние народов: социальные системы управления, требующиеся для устойчивого общества» ('Managing Education for Effective Schooling', 'The New Wealth of Nations: The Societal Management Systems required for a Sustainable Society'), или просматривая PDF-файлы соответствующих глав и связанные с ними документы, доступные на нашем сайте по адресу www.eyeonociety.co.uk.

Проблемы иерархического управления

Перед нами сейчас стоит гораздо более важная задача. По сути, для очень многих людей давно было очевидно, что многие из проблем, стоящих перед современным обществом, вырастают из принятия централизованной «административно-командной» системы управления в сочетании с общественно обоснованной «необходимостью» создания бесполезной работы² для того, чтобы узаконить разделение, заставляющее людей участвовать в мероприятиях, которые им не нравятся и о которых они знают, что эти мероприятия неправильны.

Некоторые авторы, например, Э. Деминг (Deming W.E., 1993), показывали, как иерархическая структура может быть заменена более «органическим» механизмом в рамках организаций. Но, по большому счету, эти авторы, в конечном итоге, оплакивали провал попыток более широкого распространения таких механизмов.

Я сам утверждал, что, если необходимые изменения должны быть достигнуты, то они будут неотделимы от понимания, отображения, измерения и использования общественных сил, управляющих работой общества. Тогда, и только тогда, мы сможем найти способы использования социкибернетических сил такого вида, какой показан на рисунке 1, аналогично тому способу, с помощью которого, на основе работ Ньютона, стало возможным отображать, измерять и использовать ранее невидимые силы, действующие на парусную лодку, чтобы она двигалась в требуемом³ направлении.

Мюррей Букчин

К сожалению, (и это вопросы, которые я хочу продолжить рассматривать здесь), моя надежда на то, что такая линия исследования может действительно обеспечить желаемые преимущества, была серьезно подорвана переизданием книги М. Букчина «Экология свободы: возникновение и растворение иерархии» (M. Bookchin *Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchy*)⁴.

Его наблюдения делают очевидным, что задача, стоящая перед социкибернетикой гораздо труднее, чем я думал.

2 Большая часть работы, выполняемая в современном обществе не имеет смысла. Очевидные примеры включают штат должностных лиц, предоставляющих рекомендации и реализующих штрафные процессы, якобы, для того, чтобы «помочь» - то есть заставить - людей заполнять формы для получения рабочих мест, которые не существуют и не должны существовать; транспортировки молока на тысячи миль к централизованным распределительным центрам и обратно; транспортировка бутылок воды туда и обратно по всей Европе. Однако, как показано в длинных ссылках на исследования Raven (2008) и Raven (2007b), большая часть работы в современном обществе состоит из таких вещей, как производство, маркетинг и распределение нездоровой пищи, вредных игрушек, опасных систем защиты, ненужного страхования, ненужного образования и ненужных исследований.

3 Многие другие разработки - взаимосвязанные сети или системы разработок - также требовались для получения безопасной «сети парусных лодок», и многие другие разработки, кроме лучшего отображения социкибернетических процессов потребовались бы, чтобы управлять обществом более эффективно.

4 Краткий анализ этой книги может быть найдена на сайте: <http://www.eyeonociety.co.uk/resources/Bookchin.pdf>

К сожалению, не наблюдается погружения в эту проблему. Никто не собирается её решать. Тем не менее, если кто-то не решит её, нашему виду и Планете, какой мы ее знаем - даже самой Земле, - останется мало шансов на выживание.

Букчин первый утверждал, что социальную организацию так называемых «примитивных» обществ лучше характеризовать как «организменную». То есть, эти общества функционируют аналогично тому способу, которым действуют органы животных.

Клетки организма дифференцированы. Но, эта дифференциация может быть также в значительной степени, отменена, если организм в целом требует этого. Координация между клетками не стала строиться, как иерархическая структура, но стала сетью процессов с обратными связями. Поведение клеток, главным образом, определяется не их хромосомами, а всеми видами взаимосвязанных внутренних и внешних процессов и ролями, которые они играют в (развивающемся) организме (аутопойэзисной подсистеме).

Тем не менее, казалось бы, что на каждом этапе в процессе социального «развития» с незапамятных времен (а не только в последние тысячелетия), эта органическая, сетевидная структура замещалась все более и более иерархической структурой. Легитимизация и поддержание этой иерархической структуры обеспечивается непрерывным порождением все более и более бессмысленной работы.

Эта бессмысленная работа поглощает экспоненциально возрастающее количество ресурсов планеты и генерирует уровни загрязнения, которые уничтожили почвы, моря и атмосферу и, таким образом, поставили нас людей перед угрозой исчезновения в результате глобального потепления и разрушения нашей продовольственной базы.

Короче говоря, мы нарушили нашу среду обитания - нет уже самой Геи - до такой степени, что это, весьма вероятно, может привести к исчезновению жизни на Земле.

Эта бессмысленная работа создана не только для того, чтобы занимать праздные руки, которые могли бы, в противном случае, делать работу дьявола или быть средством, с помощью которого элиты могут осуществлять контроль над массами. Она, как и так называемая система образования, по-видимому, также была произведена в рамках своеобразного механизма, заставляющего людей участвовать в нашем деструктивном обществе. Этот процесс протекает с экспоненциально растущей скоростью с незапамятных времен, несмотря на сигналы тревоги, поступающие от беспрестанно глубоких исследователей общества.

Какая же надежда есть на то, что исследователь деятельности подобный Э. Демингу сможет остановить поток?

Отображение социкибернетических процессов, лежащих в основе Истории (и самой Эволюции)

Однако где же во всем этом социкибернетика?

Почему происходит так, что этот разрушительный процесс продолжается неумолимо в том же направлении. Никакого объяснения с помощью одного фактора, такого как ... «Люди, по природе, жадные» ... сделано не будет.

Примечательно и тревожно то, что рост этого разрушительного процесса сам имеет многие органические черты. Это кажется бесконечным самовоспроизводящимся, самораспространяющимся аутопойэзисным процессом.

Я хочу подчеркнуть значение этого утверждения.

Термин «аутопойэзис» был придуман, чтобы привлечь внимание к возможности «саморегулирующихся» систем (оксюморон, если она когда-либо существовала), способных делать больше, чем воспроизводить себя. Они **производят** - то есть расширяют и уточняют - са-

мих себя⁵.

Обратите внимание, что это и есть те аутопойэзисные, органические, системные процессы, которые позволили «жизни» преодолеть энтропию⁶.

Вместо спуска в хаос и беспорядок, как должно быть по законам физики, именно эти процессы, создали порядок - даже саму Гею - из хаоса.

Как мы представляем эту жизненную силу на нашей схеме, отображающей социобиокибернетические силы, которые управляют работой аутопойэзисных подсистем?

Видите проблему?

ОК. Это одна проблема.

Но. Послушайте вот что.

То, на что М.Букчин, кажется, обратил наше внимание, это неумолимый **органический** процесс, который ведет нас *прочь* от органической социальной организации к иерархическим процессам, которые приведут к нашему вымиранию как вида ... и, можете не сомневаться в этом, к разрушению нашей планеты ... Земли ... по крайней мере, в том виде, в каком мы знаем.

Похоже, что *органический* ..., не раковый ..., процесс идет, чтобы победить сам органический процесс жизни ... и, таким образом, реализовать второй закон термодинамики.

Как же мы, как социобиокибернетики, собираемся внести свой вклад в понимание этой жизненной силы, представить её на нашей диаграмме и придумать жизнеспособное предложение того, как она - и социальные силы, подрывающие её - может быть использована?

Ко второй половине этой фразы я хочу еще раз повторить свой предыдущий вопрос: как мы можем разработать социобиокибернетическую (управляющую) систему, которая позволит нам выжить как виду, чтобы заменить систему, явно способствующую процессам, неумолимо, влекущим нас, на скалы?

Вопросы, требующие решения

1. Как мы должны представить жизненную силу, способствующую появлению прогрессивных социальных установлений с новым эмерджентными свойствами на нашей схеме социобиокибернетических сил, регулирующих деятельность аутопойэзисных социальных систем?

2. Более точно, как нам представить жизненные силы, которые, как ни парадоксально это кажется, ведут в «органической» манере к эволюции иерархических социальных механизмов, которая, по всей видимости, в конце концов, победит саму жизнь - органическое - это высшее выражение аутопойэзисных систем, имеющих эмерджентные свойства - и, тем самым, способствуя реализации второго закона термодинамики ..., которая предсказывает беспорядок- энтропию?

3. Как мы можем использовать наши знания о социобиокибернетической системе, регулирующие деятельность и эволюцию общества, чтобы разработать (сконструировать) социобиокибернетическую (управляющую) систему, которая позволит нашему виду и нашей среде обитания - аутопойэзисной системе, известной как Гея, выжить и победить энтропию?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bookchin, M. (1991/2005). *The Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchy*. Oakland, CA: AK Press. A summary and more detailed critique of the argument of this book than can be offered in this paper will be found in Raven (2008).

5 Я не первый, кто предлагает социобиокибернетикам решать эту проблему. Например, Жерар де Зеув (Gerard de Zeeuw) организовал целый симпозиум (в 2001 году) для решения проблем эмерджентности. Мой собственный вклад в этот симпозиума можно найти в работе (Raven, 2007).

6 Такие авторы, как Лавлок (Lovelock, 1979), обратили внимание на то, что жизнь ... и сама Гея ... зависят от таких вещей, как накопление углерода таким образом, чтобы создавать атмосферу, в которой другие формы жизни могут сохраниться. Робб (Robb, 1989) строго выделил противоречие между этими процессами и энтропией, предписываемой законами физики.

2. Deming, W. E. (1993). *The New Economics for Industry, Government, and Education*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

3. de Zeeuw, G., Vahl, M., & Mennuti, E. (Eds.). (2007). *Problems of individual emergence*. Special Issue of *Systemica: Journal of the Dutch Systems Group* 14, 16 (pp.377396). Published by Lincoln Research Centre, Globe Farm, Lincoln, LN1 2SQ, UK.

4. Lovelock, J. E. (1979). *Gaia, A New Look at Earth*. Oxford: Oxford University Press.

5. Raven, J. (1994). *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem is to Come to Terms with Values*. Unionville, New York: Trillium Press. www.rfwp.com (также доступно на The Competency Motivation Project at 30 Great King Street, Edinburgh, EH3 6QH). PDF файлы некоторых глав этой книги можно найти в Полном списке публикаций ("Full List of Publications") на вебсайте *eyeonsociety*: <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/MEFESChap1.pdf>

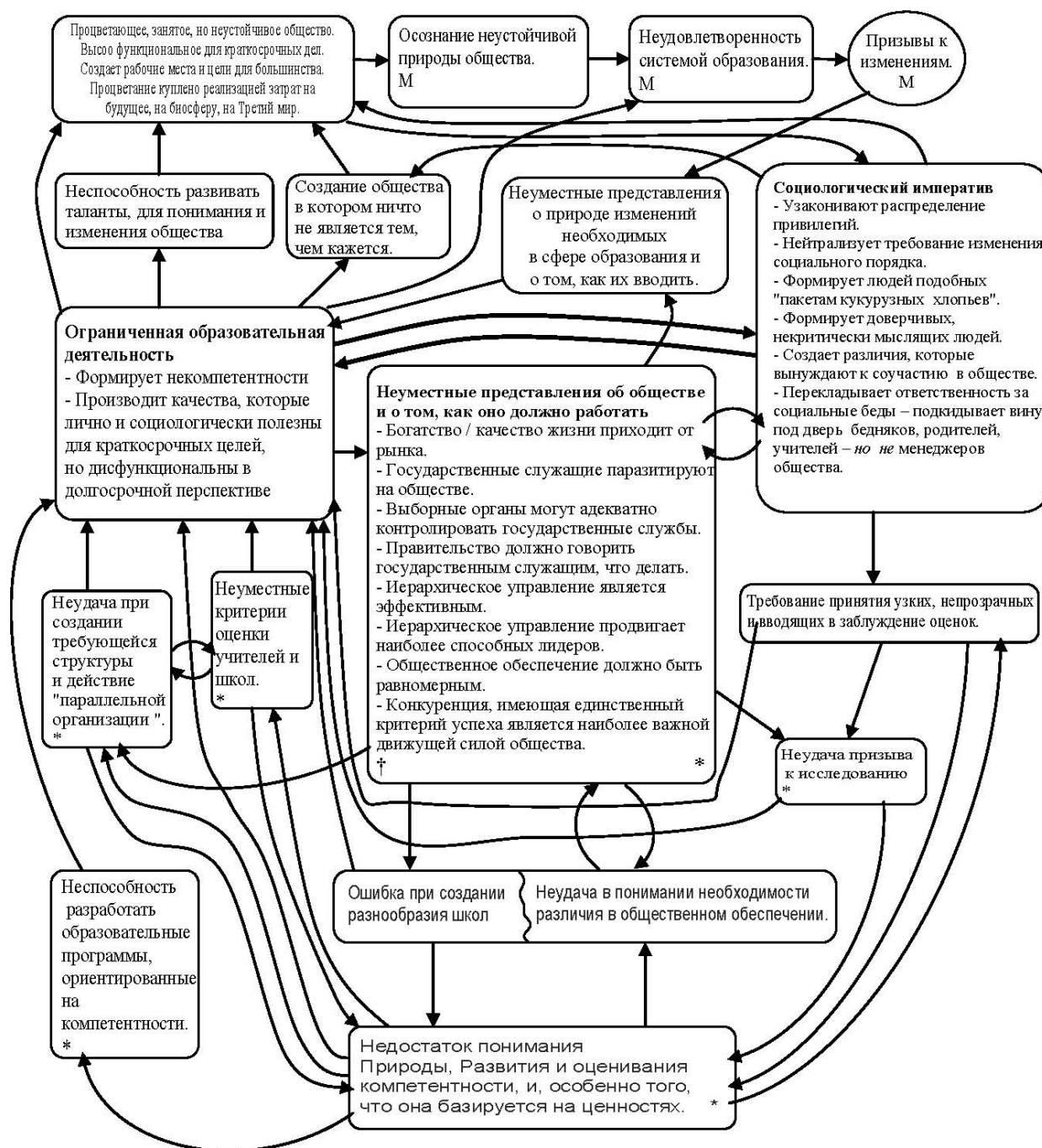
6. Raven, J. (1995). *The New Wealth of Nations: A New Enquiry into the Nature and Origins of the Wealth of Nations and the Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press www.rfwp.com; Sudbury, Suffolk: Bloomfield Books. (Глава 1 [которая суммирует все выводы книги], глава 4 [Некоторые наблюдения за деньгами - "Some Observations on Money"], и глава 17 [Выводы из Частей с I по III и обзор Части IV: Путь вперед -The Way Forward] доступны на www.npsnet.com/cdd/nwn.htm). PDF-файлы, содержащие больше. Чем эти главы, могут быть найдены в Полном списке публикаций ("Full List of Publications") на вебсайте *eyeonsociety*: по ссылке <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/NWNChap1.pdf>

7. Raven, J. (2007). Some problems of individual emergence. In G. de Zeeuw, M. Vahl, & E. Mennuti, (Eds.), *Problems of individual emergence*. Special Issue of *Systemica: Journal of the Dutch Systems Group* 14, 16 (pp.37796). Published by Lincoln Research Centre, Globe Farm, Lincoln, LN1 2SQ. PDF-версия этой статьи доступна по ссылке: <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/pie2.pdf>

8. Raven, J. (2007b). 100 Unethical Acts We Commit Every Day: <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/100UA.pdf>

9. Raven, J. (2008) *The Progressive Emergence of Hierarchy, Domination, and Centralisation (and their Amelioration): The Gospel According to Murray Bookchin (together with some critical comments and attempts at reframing)*: <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/Bookchin.pdf>

10. Robb, F. F. (1989). Cybernetics and superhuman autopoietic systems. *Systems Practice*, 21, 4774.



* Воздействия в этих клетках могли бы помочь изменить природу качеств, воспитываемых и поощряемых в системе. Мотивы, которые могут способствовать этому, обозначены М.

† Эти представления должны быть заменены пониманием необходимости делать управляемую экономическую работу - найти способ создания воздействия на информацию, связывающую общественные долгосрочные интересы, необходимость явно создать разнообразие и информацию о личных и социальных последствиях вариантов и найти способы поддержания ответственности государственных служащих за дело, чтобы заставить их руководствоваться долгосрочными общественными интересами.

Это означает систематическую, широкомасштабную, оцениваемую и представительную демократию.

Рис. 1. Петли обратных связей, ведущих вниз качество образования (по Дж. Равену)

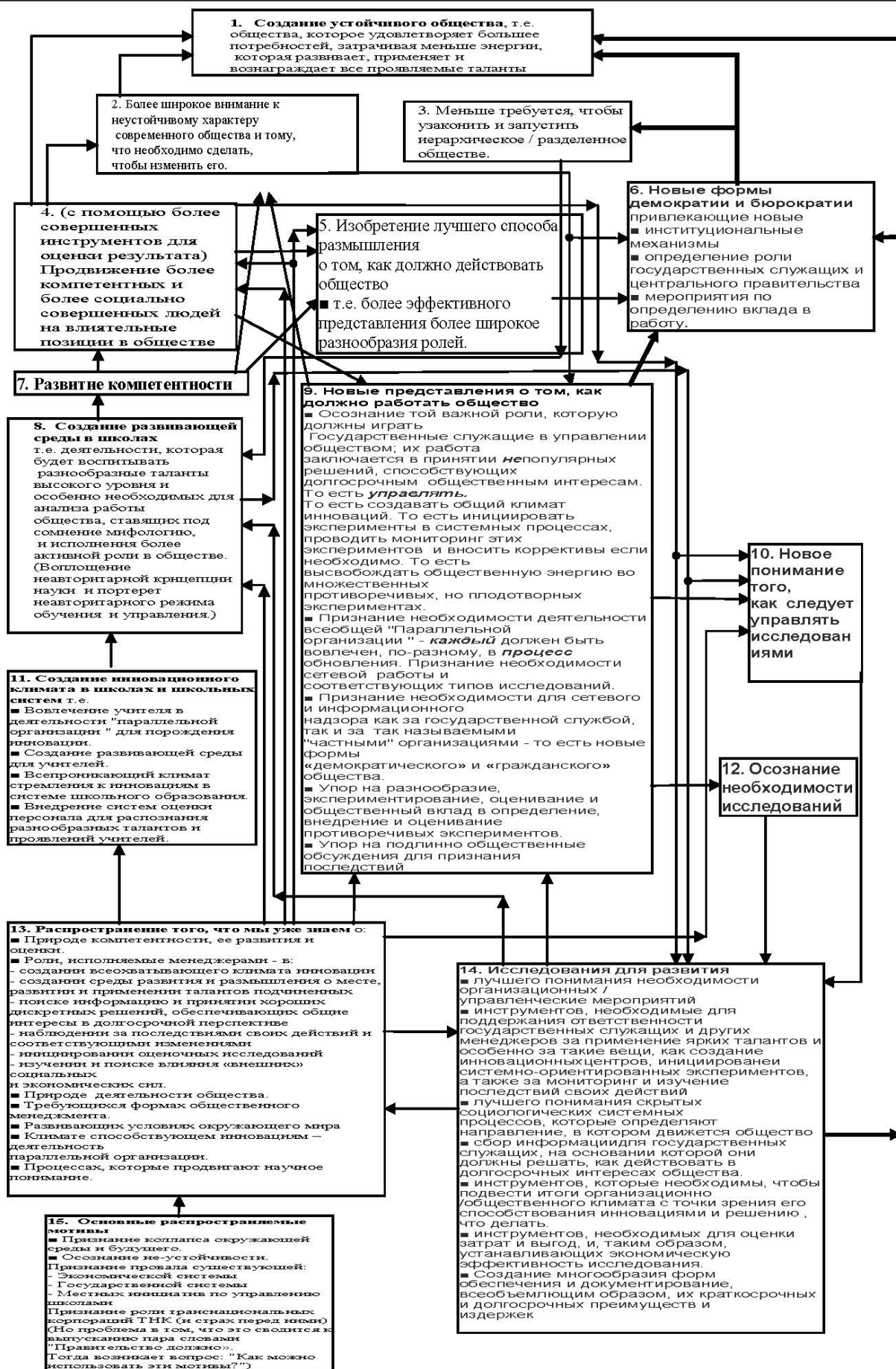


Рис. 2. Преобразованная социкибернетическая сеть обратных связей, ухудшающих благосостояние общества (по Дж.Равену)

Содержание ячеек сети (рис. 2).

1. **Создание устойчивого общества**, т.е. общества, которое удовлетворяет больше потребностей, затрачивая меньше энергии, которая развивает, применяет и вознаграждает все проявляемые таланты.

2. Более широкое внимание к неустойчивому характеру современного общества и тому, что необходимо сделать, чтобы изменить его.

3. Больше требуется, чтобы узаконить и запустить иерархическое/разделенное общество (с помощью более совершенных инструментов для оценки результата)

4. Продвижение более компетентных и более социально совершенных людей на влиятельные позиции в обществе.

5. Изобретение лучшего способа размышления о том, как должно действовать общество

- т.е. более эффективного представления расширенного разнообразия ролей.

6. **Новые формы демократии и бюрократии** привлекающие новые

- институциональные механизмы;
- определение роли государственных служащих и центрального правительства;
- мероприятия по определению вклада в работу.

7. **Развитие компетентности.**

8. **Создание развивающей среды в школах**, т.е. деятельности, которая будет воспитывать разнообразные таланты высокого уровня и особенно необходимые для анализа работы общества, ставящие под сомнение мифологию, и исполняющие более активные роли в обществе. (Воплощение неавторитарной концепции науки и образа неавторитарного режима обучения и управления.)

9. **Новые представления о том, как должно работать общество**

• Осознание той важной роли, которую должны играть государственные служащие в управлении обществом; их работа заключается в принятии непопулярных решений, способствующих долгосрочным общественным интересам. То есть *управлять*. То есть создавать общий климат инноваций. То есть инициировать эксперименты в системных процессах, проводить мониторинг этих экспериментов и вносить коррективы, если необходимо. То есть высвобождать общественную энергию во множественных противоречивых, но плодотворных экспериментах.

• Признание необходимости деятельности всеобщей «Параллельной организации»

• *Каждый* должен быть вовлечен, по-разному, в *процесс* обновления.

• Признание необходимости сетевой работы и соответствующих типов исследований.

• Признание необходимости для сетевого и информационного надзора как за государственной службой, так и за так называемыми «частными» организациями, то есть новые формы «демократического» и «гражданского» общества.

• Упор на разнообразие, экспериментирование, оценивание и общественный вклад в определение, внедрение и оценивание противоречивых экспериментов.

• Упор на подлинно общественные обсуждения для признания последствий.

10. **Новое понимание того, как следует управлять исследованиями.**

11. **Создание инновационного климата в школах и школьных систем** т.е.

• Вовлечение учителя в деятельность «параллельной организации» для порождения инноваций.

• Создание развивающей среды для учителей.

• Всепроницающий климат стремления к инновациям в системе школьного образования.

• Внедрение систем оценки персонала для распознавания разнообразных талантов и проявлений учителей.

12. **Осознание необходимости исследований.**

13. **Распространение того, что мы уже знаем о:**

- Природе компетентности, ее развития и оценки;
- Ролях, исполняемых менеджерами в:
 - создании всеохватывающего климата инноваций,
 - создании среды развития и размышления о месте, развитии и применении талантов подчиненных,
 - поиске информации и принятии хороших отдельных решений, обеспечивающих общие интересы в долгосрочной перспективе,
 - наблюдении за последствиями своих действий и соответствующими изменениями,
 - инициировании оценочных исследований,
 - изучении и поиске влияния «внешних» социальных и экономических сил.
- Природе деятельности общества.
- Требуемых формах общественного менеджмента;
- Развивающих условиях окружающего мира;
- Климате, способствующем инновациям – деятельности параллельной организации;
- Процессах, которые продвигают научное понимание.

14. **Исследования для развития**

- лучшего понимания необходимости организационных/управленческих мероприятий,
- инструментов, необходимых для поддержания ответственности государственных служащих и других менеджеров за применение ярких талантов и особенно за такие вещи, как создание инновационных центров, инициирование системно-ориентированных экспериментов, а также за мониторинг и изучение последствий своих действий,
- лучшего понимания скрытых социологических системных процессов, которые определяют направление, в котором движется общество,
- сбор информации для государственных служащих, на основании которой они должны решать, как действовать в долгосрочных интересах общества,
- инструментов, которые необходимы, чтобы подвести итоги организационно /общественного климата с точки зрения его способствования инновациями и решению, что делать,
- инструментов, необходимых для оценки затрат и выгод и, таким образом, устанавливающих экономическую эффективность исследования,
- Создание многообразия форм обеспечения и документирования, всеобъемлющим образом, их краткосрочных и долгосрочных преимуществ и издержек.

15. **Основные распространяемые мотивы**

- Признание коллапса Окружающей среды и Будущего.
- Осознание неустойчивости.
- Признание провала существующей:
 - Экономической системы,
 - Государственной системы,
 - Местных инициатив по управлению школами.
- Осознание роли транснациональных корпораций (и их опасности)

(Но проблема в том, что большинство этих мотивов сводится к выпусканию пара словами «Правительство должно». Тогда возникает вопрос: «Как можно использовать эти мотивы?»)

HOW ARE WE TO UNDERSTAND AND MAP THE NETWORK OF SOCIAL FORCES BEHIND THE AUTOPOIETIC PROCESSES WHICH APPEAR TO BE HEADING OUR SPECIES TOWARD EXTINCTION, CARRYING THE PLANET AS WE KNOW IT WITH US – AND HOW ARE WE TO DESIGN A MORE EFFECTIVE SOCIOCYBERNETIC SYSTEM FOR SOCIETAL MANAGEMENT?

© 2014

John Raven, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Hon. Distinguished Prof.
University of Edinburgh, Edinburgh (United Kingdom)

Annotation. This paper is designed to set the scene for a discussion of the topics mentioned in the title. It opens by listing some of the problems that confront us if we are to survive as a species, underlining that these form a *system* such that they cannot be tackled separately. Nor can they be tackled via centrally decreed, ideologically based, system wide change. One needs to understand the network of sociocybernetic forces and feedback processes involved. These comprise an autopoietic system having selfextending characteristics.

Keywords: systemic approach, cybernetics, hierarchical control, feedback loop, sociocybernetics, the survival of humanity.

УДК 372.851

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

© 2014

А.С. Рванова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика и информатика»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: компьютерная компетентность, ИКТ-компетентность, информатизация образования, информационные технологии обучения математике, обучение математике.

Аннотация: Одной из составляющих профессионализма современного учителя является компьютерная компетентность, которая характеризуется подготовкой учителя к использованию компьютерных технологий в процессе обучения. В статье рассмотрены некоторые направления формирования компьютерной компетентности учителя математики на практическом уровне.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изначально главным направлением информатизации образования была компьютеризация общеобразовательных школ. Затем акценты сместились на научное обеспечение процесса информатизации, разработку методологии современного образования на основе информационных технологий. На современном этапе процесс информатизации образования в Казахстане определяется Государственной программой развития образования на 2011–2020 годы и Концепцией системы электронного обучения на 2010–2015 годы, в которых указываются пути внедрения в дидактический процесс электронного обучения с целью обеспечения равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям.

Накопленный опыт внедрения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс 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» [1, с.1].

Вышесказанное обуславливает необходимость изучения структуры компьютерной компетентности учителей, и в частности, учителей математики.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Изучению компьютерной компетентности в условиях информатизации образования посвящен ряд исследований [2, 3, 4 и др.]. Часто компьютерная компетентность рассматривается в совокупности с информационной компетентностью, при этом используется соответствующая терминология: «ИКТ-компетентность», «информационная компетентность», «информационно-компьютерная компетентность». Отводя учителю важную роль в процессе информатизации образования, ученые исследуют структуру компьютерной компетентности учителя, указывают основные направления ее формирования [5, 6, 7, 8 и др.].

По определению П. В. Беспалова «компьютерная

компетентность – это интегральная способность личности, проявляющаяся в освоении, владении, применении, преобразовании, создании новых технологий» [2, с. 42]. Автор выделяет виды и уровни компьютерной компетентности, обусловленные мотивацией, способностями и опытом личности: компьютерная грамотность (осведомленность о предмете, элементарная компьютерная грамотность), компьютерная компетентность (функциональная, системная, профессиональная), компьютерная зрелость (креативная, акмеологическая). На уровне компьютерной грамотности компьютер и информационные технологии являются объектом изучения, на уровне компьютерной компетентности становятся средствами учебной и профессиональной деятельности, уровень компьютерной зрелости предполагает творческое использование компьютерных технологий в целях профессиональных и личностных достижений. К примеру, переход на уровень профессиональной компьютерной компетентности определяется наличием внутренних мотивов использования компьютера в профессиональной деятельности, этому способствует расширение знаний о возможности повышения производительности труда при использовании информационных технологий в конкретной деятельности, а также освоение умения решать профессиональные задачи с их применением. В условиях высшего образования каждый студент должен выйти на профессиональный уровень.

В рекомендациях ЮНЕСКО используется термин ИКТ-компетентность, который мы в своем исследовании отождествляем с термином компьютерная компетентность, поскольку в этом документе основные акценты ставятся на использование современных компьютерных технологий в обучении. При определении структуры ИКТ-компетентности учителей подчеркивается, что «современный учитель должен быть способен помочь учащимся использовать ИКТ для того, чтобы успешно сотрудничать, решать возникающие задачи, осваивать навыки учения и, в итоге, стать полноценными гражданами и работниками» [1, с. 4]. ИКТ-компетентность имеет двумерную структуру, в которой выделяется три подхода, определяемых стадиями профессионального развития педагога: применение ИКТ, освоение знаний,

производство знаний. Каждый из трех подходов содержит шесть модулей, отражающих все аспекты работы учителей: понимание роли ИКТ в образовании, учебную программу и оценивание, педагогические практики, технические и программные средства ИКТ, организацию и управление образовательным процессом, профессиональное развитие.

Исследуя вопросы, связанные с компьютерной компетентностью учителя математики, В. А. Далингер определяет компьютерную компетентность как «уровневое образование, характеризующее профессиональную подготовку учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий на теоретическом, практическом и творческом уровне» [5, с.47].

Анализ исследований в области компьютерной компетентности позволяет сделать вывод об общности подходов в определении структуры компьютерной компетентности. При этом выбор способов использования современных компьютерных технологий определяется также спецификой изучаемого предмета, целями обучения, особенностями базовой методики учителя, индивидуальными и возрастными особенностями учащихся.

Формирование целей статьи (постановка задания). Опираясь на результаты исследований в области компьютерной компетентности, связанные с общими подходами в решении задач информатизации, рассмотрим некоторые направления формирования компьютерной компетентности учителя математики с учетом особенностей процесса обучения математике в общеобразовательной школе. Выделим компетенции, связанные с реализацией компьютерных технологий в дидактическом процессе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Следуя рекомендациям ЮНЕСКО [1], рассмотрим три уровня компьютерной компетентности учителя:

1) «применение компьютерных технологий» – способность учителя помогать учащимся пользоваться компьютерными технологиями для повышения эффективности учебной работы;

2) «освоение знаний» – способность учителя помогать учащимся в глубоком освоении учебного материала, применении полученных знаний при решении комплексных задач;

3) «производство знаний» – способность учителя помогать учащимся производить новые знания.

Проецируя данный подход на процесс обучения математике в общеобразовательной школе, укажем некоторые компетенции учителя, связанные с практической реализацией компьютерных технологий в обучении.

На первом уровне («применение компьютерных технологий») компьютерные технологии используются для повышения уровня базовых знаний учащихся по математике. С другой стороны, в ходе изучения данного предмета учащиеся осваивают соответствующие навыки работы с компьютером и программными средствами. При этом одним из направлений обучающей деятельности учителя становится уместное использование компьютерных технологий в обучении. На этом уровне можно выделить следующую компетенцию учителя математики.

1. Умение реализовывать готовые программно-педагогические средства в организации обучения математике с использованием интерактивной доски или в условиях компьютерного класса.

Существует обширный выбор программно-педагогических средств для обучения математике: обучающие и контролирующие программы, тренажеры, веб-ресурсы и пр. Учитель должен уметь отбирать программные средства обучения математике, разрабатывать методику обучения на их основе, организовывать учебную деятельность учащихся с целью достижения обязательных результатов обучения.

На втором уровне («освоение знаний») предпола-

гается способность учителя самостоятельно создавать обучающие материалы с использованием универсальных офисных программ и математических пакетов. Конкретизируем компетенции этого уровня, определяемые спецификой обучения математике.

2. Умение использовать современные компьютерные технологии для подготовки дидактического раздаточного материала.

Подготовка дидактических материалов по математике в различных текстовых редакторах имеет ряд особенностей, связанных не только с соблюдением специализированных педагогико-эргономических требований к печатным средствам обучения, но и со спецификой предмета. К таким особенностям относится использование математических формул, графиков функций, геометрических чертежей. Поэтому учитель должен обладать навыками:

– редактирования формул, например, с помощью приложения Microsoft Equation 3.0;

– построения графиков функций с помощью специальных программ, например, Advanced Grapher, 3D Grapher, Functor, Построитель графиков, а также используя математические пакеты или динамические среды;

– построения геометрических чертежей с помощью инструментов рисования Microsoft Word или в динамических средах, таких как «Живая геометрия», GeoGebra, «1С: Математический конструктор» и др.

3. Умение организовывать процесс обучения математике на различных этапах урока с использованием презентаций Power Point.

Мультимедийные презентации, являются мощным средством визуализации математических образов и структурирования учебного материала, которое в сочетании с традиционными дидактическими средствами, позволяет оптимизировать процесс обучения. Учитель может самостоятельно разработать презентацию, не обладая навыками программирования, к примеру, в среде Microsoft Power Point, а также преобразовать ее в связи с изменившимися взглядами на методику обучения той или иной теме.

4. Умение использовать математические пакеты в обучении математике.

Математические пакеты (MathCad, Maple, MatLab и др.) используются для подготовки дидактических материалов, организации исследовательской деятельности обучающихся, организации лабораторных и практических работ. К примеру, учитель может организовать исследовательскую деятельность учащихся с использованием математического пакета MathCad, предложив им следующее задание:

а) в системе MathCad постройте в одной системе координат графики функций: $y = x^2 - 4x + 3$ и

$$y = |x^2 - 4x + 3|; \quad y = x^2 - 4x + 3 \quad \text{и} \quad y = x^2 - 4|x| + 3; \\ y = x^2 - 4x + 3 \quad \text{и} \quad y = |x^2 - 4|x| + 3|;$$

б) используя построенные графики, объясните, какие преобразования графика функции $y = f(x)$ необходимо выполнить, чтобы получить графики функций $y = |f(x)|$

$$, \quad y = f(|x|), \quad y = |f(|x|)|;$$

в) обоснуйте ответ, рассуждая аналитически.

После выполнения задания проводится фронтальное обсуждение результатов работы, формулируются алгоритмы построения графиков функций $y = |f(x)|$,

$$y = f(|x|), \quad y = |f(|x|)|.$$

Заметим, что использование математических пакетов в обучении математике требует от учителя не только и столько навыков работы в специализированных матема-

тических средах, сколько умения методически грамотно поставить перед учащимися учебную задачу. Задание для исследовательской работы с использованием математического пакета должно быть четко сформулировано и предполагать следующую последовательность действий учащихся:

- построение графика или выполнение вычислений с помощью математического пакета;
- наблюдение, выявление закономерностей, выдвижение гипотез;
- обоснование, доказательство гипотезы.

5. *Умение использовать тестовые оболочки для организации диагностики и контроля математических знаний, умений и навыков.*

Тестовые задания могут составляться с использованием разнообразных компьютерных инструментов, начиная от различных редакторов и программ для разработки презентаций и до использования языков программирования и возможностей сети Интернет. Одной из программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа их результатов является программа MyTestX. Эта программа работает с десятью типами заданий. Соответственно учитель должен уметь составлять задания различных типов, выбирать наиболее оптимальный тип заданий, редактировать тестовые задания, а также организовывать и проводить тестирование как с целью контроля и диагностики уровня знаний, так и с обучающими целями, используя предусмотренную программой возможность выбора режимов тестирования и оценивания.

Третий уровень компьютерной компетентности («производство знаний») предполагает способность педагога создавать цифровые образовательные ресурсы и организовывать процесс обучения с их использованием, при этом основные акценты ставятся на продуктивную деятельность учащихся. При использовании компьютера в процессе обучения математике следует исходить не столько из функциональных возможностей компьютера, сколько из методической системы обучения математике, которая определяет, какие задачи могут быть решены средствами компьютерных технологий, поскольку другие дидактические средства малоэффективны или неприемлемы.

В связи с вышесказанным среди программно-педагогических средств обучения математике особое внимание следует уделить программам динамической геометрии, к примеру, Cabri, Geometer's Sketchpad («Живая геометрия», «Живая математика»), GeoGebra, «1С: Математический конструктор». Эти программы предоставляют набор чертежных инструментов, с помощью которых на экране можно выполнять геометрические построения. Идея, положенная в их основу, состоит в том, что программа запоминает алгоритм построений, в результате чертеж становится динамическим: изменение исходных объектов перетаскиванием мышью приводит к изменению всех построений, и мы видим другой чертеж той же геометрической ситуации. Наблюдая изменения чертежа, можно выделить его свойства, которые сохраняются при динамике. Благодаря этому, модели, созданные в динамической среде, становятся инструментом для геометрических открытий и уникальным дидактическим средством, позволяющим учителю подвести учащихся к «открытию» новых знаний.

Охарактеризуем компетенции учителя, связанные с реализацией возможностей динамических сред в обучении математике.

6. *Умение создавать динамические модели для организации учебных исследований.*

Один из вариантов учебного исследования с использованием динамического чертежа состоит в том, что учащиеся работают с уже готовой моделью, наблюдая за изменением ее характеристик, и в итоге выдвигают гипотезы о свойствах заданной геометрической ситуации. Таким образом, перед учителем, планирующим организовать на уроке учебное исследование по откры-

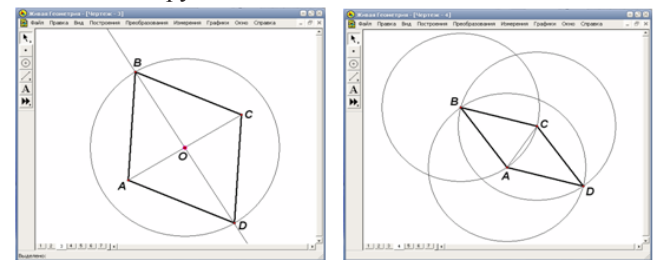
тию новых знаний, стоит проблема создания модели, сохраняющей при динамике характеристические свойства геометрической ситуации.

Создание динамической модели в геометрической среде, по сути, представляет собой решение задачи на построение, но помимо традиционных инструментов, таких как циркуль и линейка, в арсенале имеется ряд других средств динамической геометрии, упрощающих процесс построения. Здесь уместно говорить не только о компьютерной, но и о предметной компетентности учителя математики. Поскольку в основу построения динамической модели должны быть положены характеристические свойства геометрической ситуации, учитель должен уметь выделить эти свойства и затем реализовать на их основе динамическую модель. К примеру, если предполагается организовать на уроке учебное исследование по изучению свойств ромба, то необходимо разработать динамическую модель ромба.

Рассмотрим некоторые возможные варианты создания модели ромба.

1. Ромб – параллелограмм с перпендикулярными диагоналями. Параллелограмм можно построить как четырехугольник, у которого диагонали пересекаются и точкой пересечения делятся пополам. Построение (рис. 1 а): отрезок AC ; O – середина AC ; точки B и D – точки пересечения окружности с центром в точке O и прямой, проходящей через точку O перпендикулярно AC .

2. Ромб – четырехугольник с равными сторонами. Построение (рис. 1 б): окружность с центром в точке B ; точки A и C на этой окружности; окружность с центром в точке C и радиуса CB и окружность с центром в точке A и радиуса AB ; точка D принадлежит пересечению двух последних окружностей.



а) б)

Рисунок 1- Динамическая модель ромба

7. *Умение проектировать содержание учебных исследований с использованием динамических моделей.*

Проектирование учебного исследования учителем предполагает разработку системы заданий по работе с предлагаемой моделью, выполнение которых приведет учеников к открытию новых знаний. Возможен и другой вид учебного исследования, когда ученик сам создает динамическую модель заданной геометрической ситуации. В этом случае модель становится не только средством, но и предметом исследовательской деятельности. Построение модели геометрической ситуации требует от учащихся глубокого понимания ее свойств, знания возможностей динамической среды, а также применения знаний ранее изученного геометрического материала. Примером такой исследовательской работы может быть задание построить динамическую модель ромба.

8. *Умение организовывать исследовательскую деятельность с использованием динамических моделей.*

Использование динамических моделей в обучении математике предполагает различные формы организации деятельности учащихся. Индивидуальная практическая работа с использованием готовых моделей организуется, если каждый ученик имеет доступ к персональному компьютеру. После выполнения такой работы проводится фронтальное обсуждение результатов, выдвигается гипотеза, формулируется утверждение. Фронтальная работа организуется при наличии мультимедийного ком-

плекса. Учитель демонстрирует динамическую модель и в ходе проблемной беседы приводит учащихся к формулировке нового утверждения. Заметим, что использование динамических моделей должно быть направлено на реализацию конкретных дидактических задач с соблюдением принципов научности и системности в обучении. При этом учителю необходимо сформировать у учащихся совершенно четкое представление о том, что все результаты, полученные в ходе эксперимента в динамической геометрии, являются правдоподобными, но не достоверными, и поэтому требуют обязательного доказательства.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Формирование компьютерной компетентности учителя математики должно входить в систему целей обучения в вузе и на курсах повышения квалификации учителей математики. В Северо-Казахстанском государственном университете им. М. Козыбаева указанные направления в настоящее время реализуются при обучении студентов педагогических специальностей элективному курсу «Информационные технологии обучения математике» [9], основная цель которого сориентировать будущего специалиста в области применения информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Содержание курса носит вариативный характер, поскольку стремительное развитие информационных технологий влечет изменение требований к компьютерной компетентности педагога и необходимость своевременного внедрения в содержание курса актуальных вопросов, отражающих современное состояние процесса информатизации образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Редакция 2.0. Русский пере-

вод. 2011. 107 с.

2. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения // Педагогика. 2003. №4. С. 41–45.

3. Хеннер Е. К. Компьютерная грамотность и ИКТ-компетентность в системе непрерывного образования // Информатика и образование. 2009. №4. С. 4–9.

4. Жуликов С. Е., Жуликова О. В. Компьютерная компетентность как компонент современной подготовки специалиста // Вестник Тамбовского университета. 2010. Серия: Естественные и технические науки. Том 15. №1. С. 293–294.

5. Далингер В. А. Компьютерная компетентность – основа профессионализма современного учителя математики // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» (ИТО – 2003). – <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-1788.html>

6. Богданова А. В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологий учебных полей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 298–303.

7. Рыжикова А. М. Структура формирования информационной компетентности учителя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 189–191.

8. Кучай А. В. Подготовка будущего учителя в современных условиях информационного общества // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 78–81.

9. Рванова А. С. Информационные технологии обучения математике. Лабораторный практикум: учебное пособие. Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2013. 180 с.

SOME ASPECTS OF COMPUTER COMPETENCE FORMATION OF MATH TEACHER

© 2014

A.S. Rvanova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematics and informatics
North Kazakhstan State University name M. Kozhybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Computer competence is a component of the modern teacher professionalism. It is characterized by training teachers to use computer technology in the learning process. In this article some directions of formation of computer competence mathematics teacher at a practical level are considered.

Keywords: computer competence, ICT competence, informatization of education, Information Technology mathematics teaching, mathematics teaching.

УДК 159. 922. 7(045)

КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПАТТЕРНЫ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОГИ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК

© 2014

О.А. Сагалакова, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии
М.Л. Киселева, медицинский психолог, магистрант кафедры клинической психологии
Алтайский государственный университет, Барнаул (Россия)

Аннотация: В статье представлен авторский психодиагностический опросник «Когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения», предназначенный для выявления когнитивных и поведенческих особенностей у лиц с нарушениями пищевого поведения и определения групп риска, склонных к расстройствам пищевого поведения, а также для дифференциальной диагностики расстройств «нервная анорексия», «нервная булимия», «компульсивное переедание». Когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения представлены двумя группами, детерминированными преобладанием либо контроля над пищевым поведением, либо доминантой эмоционального компонента.

Ключевые слова: опросник когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения, психическая ригидность, копинг-стратегии, дисфункциональные убеждения, социальная тревога.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Отдельные нарушения пищевого поведения становятся все более острой проблемой современного общества. Повышающиеся и становящиеся практически недостижимыми стандарты женской красоты приводят к раз-

витию у женщин неуверенности и неудовлетворенности собой и своим внешним видом. Этим объясняется тот факт, что в основе формирования и поддержания нарушения пищевого поведения лежат симптомы дисморфофобии и социофобии. При таком типе нарушения пищевого поведения характерно наличие дезадаптивных

мыслей, касающихся своей внешности и ее восприятия, оценивания другими, а также постоянный мониторинг негативного оценивания, руминации об «улучшении» фигуры [1-4]. По мнению А. Бека, каждое расстройство характеризуется сочетанием убеждений, установок, эмоций и стратегий. Можно получить отличительный профиль каждого из расстройств на основе их когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей [1; 5-7]. Нарушения пищевого поведения не являются исключением и, имея разные формы выраженности (от наиболее легких проявлений до выраженных расстройств пищевого поведения в виде нервной булимии или анорексии), все они сопровождаются специфическими особенностями мышления и поведения. Наряду с актуальностью проблемы ощущается нехватка русскоязычных опросников, чувствительных не только к психическому расстройству (анорексии, булимии, др.), но и к менее выраженным нарушениям пищевого поведения, которые впоследствии могут трансформироваться в более тяжелую патологию.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы, показывает следующее. Когнитивно-поведенческий подход в анализе проблемы тревожно-депрессивных нарушений и расстройств пищевого поведения отмечает ключевую роль убеждений, установок, я-схем, дисфункциональных когнитивных стилей, ошибок мышления (А. Бек, G.T. Wilson, Дж. Янг, др.) [1-6]. Многие авторы отмечают связь расстройств пищевого поведения с метакогнитивными убеждениями, когнитивно-перцептивными искажениями – самофокусировкой внимания, убеждением о непереносимости переживания тревоги и страха оценивания, неприемлемости демонстрации неуверенности другим (А. Велс, Д. Кларк, J.M. Spurr, L. Stora, О.А., Сагалакова, Д.В. Труевцев и др.), также разработаны эффективные техники когнитивно-бихевиоральной терапии расстройств пищевого поведения (W.S. Agras, J.A. Schneider, B. Arnow, S.D. Raeburn, C.F. Telch, др.) [7-15]. В культурно-деятельностном подходе, психологии отмечается важнейшая роль трансформации в мотивационной системе личности («сдвиг мотива на цель»), когда изначально социальный и адекватный мотив «нравиться и быть принятым в группе» редуцируется до цели (соблюдение диеты, физические нагрузки), переставая ей регулироваться, в результате диета становится самоцелью, а желание понравиться и быть принятым «уходит на второй план» или вовсе исчезает. Впоследствии происходит «сдвиг цели на средства» («не есть»), когда мотив трансформируется в непосредственное «влечение», перестает быть мотивом как таковым (Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, др.).

Целью статьи является представление авторского Опросника, основанного на данных методологических подходах. Для описания особенностей нарушения пищевого поведения операционализировано понятие «когнитивно-поведенческие паттерны». Под ними понимаются как устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов, а также набор стереотипных поведенческих реакций или последовательностей действий.

Когнитивно-поведенческие паттерны рассматриваются как комплексное понятие, включающее в себя психическую ригидность, копинг-стратегии, дисфункциональные убеждения [7-10].

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Психодиагностический опросник «Когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения» (далее Опросник) предназначен для выявления когнитивных и поведенческих особенностей у лиц с нарушениями пищевого поведения, для определения группы риска, склонных к расстройствам пищевого поведения, а также для дифференциальной диагностики таких расстройств как нервная анорексия, нервная булимия, компульсивное переедание. Результаты диагно-

стики целесообразно использовать при индивидуальном консультировании в русле когнитивно-поведенческого подхода по проблеме нарушений пищевого поведения. Опросник включает 103 вопроса и утверждения, сформулированных на основе результатов проведенного пилотажного исследования, а также с учетом диагностических критериев, симптомов и особенностей поведения лиц, склонных и страдающих нарушениями пищевого поведения [6; 11-15]. На вопросы требуется ответить по 4-балльной шкале согласия-несогласия: 0 – «нет» (абсолютно не согласен с утверждением), 1 – «скорее нет» (с некоторыми оговорками не согласен с утверждением), 2 – «скорее да» (с некоторыми оговорками согласен с утверждением), 3 – «да» (вы полностью согласны с утверждением).

Ключ к Опроснику. Оценивается выраженность когнитивно-поведенческих паттернов при нарушениях пищевого поведения, определяемых на основе кластерного анализа, по следующей классификации: контроль над употреблением пищи; избегание объективного оценивания веса, в сочетании с приступами переедания; склонность к булимии; ограничительное пищевое поведение, как средство достижения мотива аффилиации; эмоциональное пищевое поведение; самофокусировка внимания на несовершенствах своего тела; склонность к анорексии. За ответы «нет» (абсолютно не согласен с утверждением) начисляется 0 баллов, за ответы «скорее нет» (с некоторыми оговорками не согласен с утверждением) – 1 балл, за ответы «скорее да» (с некоторыми оговорками согласен с утверждением) – 2 балла, за ответы «да» (вы полностью согласны с утверждением) – 3 балла. Далее подсчитывается суммарный балл по каждой шкале. В рамках данной статьи представим основные шкалы Опросника.

Шкала 1. Контроль над употреблением пищи. Основной параметр связан с самоконтролем в сфере пищевого поведения и в области своего тела. Ответы «да» (3 балла) и «скорее да» (2 балла) при ответе на нижеуказанные пункты Опросника демонстрируют преобладание когнитивно-поведенческих паттернов, характеризующихся повышенным контролем над употреблением пищи, сверхвниманием, установлением правил, выдвижением определенных требований к себе, к своему телу, к своему образу питания, что проявляется высокой выраженностью по следующим утверждениям:

1. Диеты помогают мне похудеть или предотвратить увеличение веса;
3. Часто устраиваю себе «разгрузочные» дни;
39. У меня есть самоконтроль в вопросах, связанных с едой;
45. Я соблюдаю диету;
50. Если мой вес начинает нарастать, стараюсь есть меньше обычного;
54. Контролирую количество съеденного;
57. Ем меньше, чтобы не поправиться;
60. Не ем вечерами, потому что слежу за своим весом;
83. Нужно постоянно контролировать себя и свое питание, т.к. я слишком легко могу набрать вес;
99. Обращаю внимание на фигуру окружающих меня людей.

Максимальное количество баллов по данной шкале = 30 (все ответы «да», общее количество пунктов - 10). **10 баллов и меньше** — низкий, **от 11 до 20** — промежуточный, **от 21 до 30 баллов** – высокий уровень выраженности (табл.1).

Шкала 2. Избегание объективного оценивания веса, в сочетании с приступами переедания. Основной параметр – стремление не привлекать внимание окружающих к своей фигуре и телу. Девушки стараются избегать ситуаций оценивания, неприметно одеваться, они ограничивают себя в еде, находясь в компании, скромны в проявлении эмоций, вплоть до полного избегания общения в связи с неудовлетворенностью своим телом.

При этом общая неудовлетворенность и сдержанность часто «находят выход» в приступах переедания, проявляющихся только в отсутствии возможных наблюдателей. Это может быть связано со страхом оценивания и важностью мнения окружающих, определяющих мысли и поведение девушек при определенном преобладании данного кластера, который включает в себя следующие утверждения:

2. Я стараюсь избегать взвешивания;
20. Стараюсь не носить сильно облегающую одежду;
53. Мне кажется, что я ем больше, чем другие при тех же обстоятельствах;
59. Мне не нравится носить точно подогнанную под меня одежду;
78. Съедаю большие порции высококалорийной пищи;
81. В компании стараюсь есть как можно меньше, в одиночестве же ем без ограничений;
91. Когда я остаюсь одна, могу съесть очень много;
93. Покупаю много еды с большим содержанием жира, сахара, углеводов;
97. При выборе одежды не всегда на глаз могу определить нужный мне размер;
100. Из-за того, что я недовольна своим телом, я стараюсь избегать общения с другими людьми.

Максимальное количество баллов по данной шкале = 30 (все ответы «да», общее количество пунктов - 10). **10 баллов и меньше** — низкий, **от 11 до 20** — промежуточный, **от 21 до 30** — высокий уровень выраженности (табл. 1).

Шкала 3. Склонность к булимии. Основной параметр — нарушение контроля во время приема пищи, со склонностью к очистительному поведению. Данная шкала характеризуется сложностью контролирования своего поведения в процессе приема пищи в сочетании с повышенным аппетитом, что проявляется приступами переедания, после которых понижается настроение, появляется чувство вины, обостряется недовольством своим телом. Из опасения растолстеть после еды наблюдается стремление вызывать у себя рвоту и/или появляются попытки ограничивать приемы пищи — соблюдение диет, применение медикаментов, интенсивные физические нагрузки. Данные приступы осуществляются в одиночестве и воспринимаются как «решение проблемы», способствуя временной стабилизации эмоционального состояния. При высокой выраженности результатов по данной шкале повышается риск развития клинической формы расстройства пищевого поведения в виде нервной булимии. Убеждения, включенные в шкалу:

4. После еды у меня бывает желание вызвать рвоту;
8. Стараюсь не посещать общих примерочных;
10. После еды возникает тошнота/рвота;
34. Мне больше нравится принимать пищу в одиночестве;
38. Я опасюсь, что другие отвергнут меня, так как мое тело несовершенно;
43. Запасая продукты впрок;
55. Когда я принимаю пищу в одиночестве мне сложнее себя контролировать, чтобы не съесть лишнего;
69. Часто не могу определить, толще или худее я какой-то девушки;
87. Продолжаю спонтанное поедание большого количества еды, при этом теряю контроль над тем, сколько и что съедено.

Максимальное количество баллов по данной шкале = 27 (все ответы «да», общее количество пунктов - 9). **9 баллов и меньше** — низкий, **от 10 до 18** — промежуточный, **от 19 до 27** — высокий уровень выраженности (табл. 1).

Шкала 4. Ограничительное пищевое поведение, как средство достижения мотива аффилиации. Основной параметр — похудение воспринимается как единственный фактор необходимый для осуществления и реализации потребности в общении, в эмоциональных

контактах, дружбе, любви. Поведение характеризуется уменьшением количества потребляемой пищи, ее калорийности, предпочтение отдается диетическим продуктам, при покупке внимательно изучается состав (белки/жиры/углеводы) и калорийность пищи. При этом наблюдается стремление «баловать» своих близких различными «вкусностями», проявляется интерес в собирании рецептов, желание проводить много времени в поисках определенных продуктов и многочасовых приготовлениях пищи. Всё это обуславливается доминантой мотива аффилиации и имеющейся потребностью в признании. Убеждения, входящие в кластер:

5. У меня есть таблица низкокалорийной пищи, к которой я часто обращаюсь;
7. Я сверяю свой вес со средним весом в книгах и журналах;
9. Предпочитаю диетические продукты;
11. У меня имеются правила, что и во сколько можно есть;
14. У меня есть строгий лимит калорий в день;
16. Наедаюсь большим количеством низкокалорийной пищи;
23. Я воздерживаюсь от еды, будучи голодной;
26. Я знаю, сколько калорий в пище, которую я ем;
37. Я воздерживаюсь от еды, содержащей сахар;
65. Посещаю сразу несколько продуктовых магазинов, чтобы никто не увидел, какое количество еды я покупаю;
72. В продовольственных магазинах или супермаркетах предпочитаю смотреть на еду, но практически ничего не покупаю;
85. Нельзя рассчитывать на дружбу и любовь других людей, если твоя фигура несовершенно;
95. Если не имеешь идеальной фигуры, вся твоя жизнь будет несчастной.

Максимальное количество баллов по данной шкале = 39 (все ответы «да», общее количество пунктов - 13). **13 баллов и меньше** — низкий, **от 14 до 26** — промежуточный, **от 27 до 39** — высокий уровень выраженности (табл. 1).

Шкала 5. Эмоциогенное нарушение пищевого поведения. Основной параметр — прием пищи как способ изменить эмоциональное состояние: заедаю боль, скуку, достигну комфорта, снижаю страх, могу расслабиться. Стимулом к приему пищи является не голод, а эмоциональный дискомфорт: человек ест не потому, что голоден, а потому, что неспокоен, тревожен, раздражен, у него плохое настроение, он удручен, подавлен, обижен, раздосадован, разочарован, потерпел неудачу, ему скучно, одиноко и т. д. Другими словами, при эмоциогенном пищевом поведении человек заедает свои горести и несчастья, «заедает» свой стресс. При «эмоциогенном переедании» типична неадаптивная схема «Негативное эмоциональное состояние для меня крах», что отражает зависимость пищевого поведения от эмоционального состояния и субъективная непереносимость неудовлетворенности. Лишний вес воспринимается как «балласт на пути к счастью». Наблюдается поглощенность и фиксированность на мыслях о том, как похудеть, стать более привлекательной и достичь идеала, иначе всё обреченно на провал, что связано с доминантой убеждения «люди с лишним весом неудачны и неуспешны». Когнитивно-поведенческие паттерны при эмоциогенном нарушении пищевого поведения определялись по следующей группе вопросов и убеждений:

6. У меня появляется желание есть, когда я раздражена;
12. У меня возникает желание есть, когда мне нечего делать, скучно;
13. Мысли о том, как похудеть и стать более привлекательной не дают мне сосредоточиться на чем-то другом;
22. У меня появляется желание есть, когда я подавлена;

29. У меня возникает желание есть, когда мне одиноко;

36. У меня возникает желание есть, когда меня кто-то подвел и нарушаются планы;

41. Когда мне грустно я балую себя разными вкусностями;

46. У меня возникает желание есть, когда я разочарована, когда разрушены надежды;

49. Иногда я не могу уснуть, так как долго думаю о том, как неидеальна моя фигура и что с этим делать;

52. У меня появляется желание есть, когда я предчувствую какую-нибудь неприятность;

58. У меня появляется желание есть, когда я испугана;

64. У меня возникает желание есть, когда что-либо встает на моем пути и что-то не удастся;

70. У меня возникает желание есть, когда «все не так», «все валится из рук»;

74. У меня возникает желание есть, когда я встревожена или напряжена;

76. Раньше мне приходила мысль: «Зачем жить, если не имеешь идеальной фигуры»;

79. После тяжелого дня, когда я чувствую себя уставшей, я считаю, что заслужила большую порцию своего любимого блюда;

82. Когда я встревожена мне нужно как-то отвлечься, и это легко у меня получается с помощью еды;

88. Я не имею права на любовь, так как я думаю, что мое тело уродливо;

89. Когда «все не так» и кажется, что ничего не изменится, хочется есть много сладкого, не думая о последствиях;

102. Съедаю больше, чем намеревалась;

103. Люди с лишним весом неудачны и неуспешны.

Максимальное количество баллов по данной шкале = 63 (все ответы «да», общее количество пунктов - 21). **21 балл и меньше** — низкий, **от 22 до 42** — промежуточный, **от 43 до 63** — высокий уровень выраженности (табл.1).

Шкала 6. Самофокусировка внимания на недостатках своего тела. Основной параметр — повышенное внимание и самофокусированность на себе, определяющиеся отвращением к собственному телу. Наблюдается когнитивная фиксированность на мыслях о несовершенствах своего тела, подобные мысли оцениваются негативно, девушки признают, что такая поглощенность мыслями «об имеющемся в теле жире», о том, как похудеть, мешает думать о чем-то другом. Имеются убеждения о том, что окружающие постоянно обращают внимание и оценивают их фигуру исключительно в негативном ключе, что способствует в их поведении стремлению с помощью определенной одежды не привлекать внимание к своей фигуре. Поглощенность мыслями и желанием похудеть определяются обнадеживающими убеждениями: «как только я похудею, мне будет легче общаться и знакомиться с окружающими», «на стройных девушках любая вещь смотрится идеально». Одним из аспектов фиксированности поведения выступает самофокусировка внимания в ситуациях приема пищи. Когнитивно-поведенческие паттерны следующие:

15. С помощью определенной одежды стараюсь не привлекать внимание к своей фигуре;

21. Меня пугает мысль о том, что я располнею;

25. Мне неприятно смотреть на свое обнаженное тело в зеркало;

30. Я озабочена желанием похудеть;

31. Иногда от переживаний по поводу несовершенства своего тела мне хочется «исчезнуть», «провалиться сквозь землю»;

32. Стараюсь не обращать внимание окружающих на свой вес и фигуру;

33. Когда я занимаюсь спортом, я думаю о том, что сжигаю калории;

35. Я озабочена мыслями об имеющемся в моем теле

жире;

40. Сравниваю свои формы с фигурами других девушек;

48. Ем, пока не почувствую дискомфорт, связанный с перееданием;

56. В ряде ситуаций взаимодействия с людьми мне кажется, что другие обращают внимание на недостатки моей фигуры;

63. Я часто озабочена мыслями, как мне похудеть;

66. Я толстая, это отвратительно;

68. Хочу иметь такую же миниатюрную и аккуратную фигуру, как у других девушек;

71. На стройных девушках любая вещь смотрится идеально;

73. Как только я похудею, мне будет легче общаться и знакомиться с окружающими;

94. Я сталкивалась с негативной оценкой своей фигуры от окружающих;

98. Я хочу похудеть, чтобы улучшить свое здоровье.

Максимальное количество баллов по данной шкале = 54 (все ответы «да», общее количество пунктов - 18). **18 баллов и меньше** — низкий, **от 19 до 36** — промежуточный, **от 37 до 54** — высокий уровень выраженности (табл.1).

Шкала 7. Склонность к анорексии. Основной параметр — ограничительное пищевое поведение, с целью — похудение «любой ценой». Данный кластер характеризуется недовольством собственной внешности, в связи с убежденностью в наличии мнимой или резко преувеличиваемой полноты и предпринимаемых способах коррекции предполагаемых недостатков. Это выражается, прежде всего, в виде ограничения в еде или сознательном отказе от пищи. Наряду с соблюдением диеты, используются интенсивные физические упражнения, возможен прием слабительных, мочегонных средств, вызывают искусственную рвоту — «моя цель — похудеть, и неважно, как это отразится на моем здоровье». Похудеть — главная цель, но в основе лежит страх. Страх поддаться желанию принимать пищу, чтобы не стать тучными, потерять контроль над своим весом. Такие испытуемые сосредотачиваются на том, как похудеть, ограничивают список блюд, которые могут употреблять. Исканное мышление проявляется в установках и искаженном самовосприятии: «Я должна стать совершенной, во что бы то ни стало», «Я стану лучше, если подвергну себя лишениям» и «Я не буду чувствовать себя виноватой, если прекращу есть», «Только идеальное стройное тело обеспечит счастливую жизнь в будущем». Переживания возникают вследствие несоответствия «идеала красоты» и собственной внешности. Появляются убеждения, что окружающие критически оценивают, обмениваются насмешливыми репликами — «я не могу думать (терять мысль или нервничать) при выступлении перед аудиторией, так как мне кажется, другие негативно оценивают мою внешность», «в глазах окружающих я выгляжу довольно толстой». Имеется повышенный риск развития клинической формы расстройства пищевого поведения в виде нервной анорексии. Данный кластер образован следующими убеждениями:

17. Я испытываю чувство вины после еды;

18. Перед предстоящей вечеринкой, я много думаю о том, как мою фигуру оценят другие;

19. Ем только низкокалорийную или знакомую пищу;

24. Только идеальное стройное тело обеспечит счастливую жизнь в будущем;

27. У меня бывают приступы бесконтрольного употребления пищи, во время которых я не могу себя остановить;

28. Я в особенности воздерживаюсь от еды, содержащей много углеводов (хлеб, конфеты, картофель и т.д.);

42. Я чувствую дискомфорт после того, как поем сладости;

44. Быть худой и привлекательной — фактически, это

одно и то же;

47. Мне нравится ощущение пустого желудка;

51. Часто отказываюсь от еды и питья из-за того, что беспокоюсь о своем весе;

61. Я не могу думать (теряю мысль или нервничаю) при выступлении перед аудиторией, так как мне кажется, другие негативно оценивают мою внешность;

62. В глазах окружающих я выгляжу довольно толстой;

67. Любые средства хороши, когда стремишься сбросить вес, даже если это может временно повредить здоровью;

73. Как только я похудею, у меня будет много новых знакомств и друзей;

77. Стоит мне сбросить вес, и мужчины просто не смогут не заметить меня;

80. После того, как я похудею, уйдут и мои комплексы;

86. Когда я похудею, моя жизнь кардинально изменится;

90. Я стану счастливее, стоит лишь похудеть;

92. Моя цель – похудеть и неважно, как это отразится на моем здоровье;

96. Я должна похудеть любой ценой;

101. Худоба позволяет выглядеть привлекательнее в глазах окружающих

Максимальное количество баллов по данной шкале = 63 (все ответы «да», общее количество пунктов - 21). **21 балл и меньше** — низкий, **от 22 до 42** — промежуточный, **от 43 до 63** - высокий уровень выраженности (табл.1).

Таблица 1. Описание шкал Опросника на основе балловой оценки результатов диагностики:

Название шкалы	Количество баллов	Краткое описание
1. Контроль над употреблением пищи.	0-10 11-20 21-30	низкий или слабо выраженный контроль в вопросах питания промежуточный уровень выраженности, контроль в определенных ситуациях (с целью предотвратить увеличение веса, поддержания себя в форме) повышенный контроль над употреблением пищи, зажатость мыслями об ограничении своего питания, провалы при выходе из зависимости от ситуаций
2. Избегание объективного оценивания веса, в сочетании с приступами переедания	0-10 11-20 21-30	низкий уровень выраженности, ситуации оценивания своей фигуры, веса воспринимаются объективно и не избегаются промежуточный уровень выраженности, ситуации оценивания себя в зеркале, стараясь не привлекать внимания к себе и своей фигуре (ограничение себя в пище в компании, определенный выбор одежды по фасону и цвету) выраженное избегание объективного оценивания веса, вплоть до максимального снижения общения с другими людьми, сопровождающееся наличием приступов переедания, находясь в одиночестве
3. Склонность к булимии	0-9 10-18 19-27	низкий уровень выраженности, приступы переедания не наблюдаются или они ситуативно редки промежуточный уровень выраженности, приступы переедания сопровождаются возникновением в последствии негативных фонов настроения, чувством вины, очистительными процедурами (целенаправленно не используются) выраженное нарушение контроля во время приема пищи, сопровождающееся негативными аффектами, компенсирующимися целенаправленными очистительными процедурами, повышенный риск развития нервной булимии
4. Ограничительное пищевое поведение, как средство достижения мотива аффилиации	0-13 14-26 27-39	низкий уровень, ограничительное пищевое поведение не выражено или выражено слабо промежуточный уровень выраженности ограничительных стратегий в вопросах питания, наличие ситуаций со стремлением и желанием «благотворно» купировать истинные свои биологические потребности выраженное ограничительное пищевое поведение, мотивированное восприятием идеальной фигуры как «близкой» к счастью, без которой нельзя рассчитывать на любовь и дружбу окружающих
5. Эмоциональное нарушение пищевого поведения	0-21 22-42 43-63	низкий уровень, прием пищи не детерминирован эмоциональными состояниями, возможны некоторые ситуативные проявления промежуточный уровень, «задание» используется в наиболее субъективно тяжелых и переживаемых ситуациях, эмоциональный прием пищи не является стабильным способом совладания выраженное нарушение пищевого поведения от эмоционального состояния, отсутствие адекватных способов совладания с эмоциональными переживаниями
6. Самофокусировка на недостатках своего тела	0-18 19-36 37-54	низкий уровень, объективное оценивание как «нормально» так и «идеально» фигуры и веса промежуточный уровень, фокусировка на недостатках своего тела, не распространяющаяся на ситуации общения и не влияющая на субъективное ощущение привлекательности другими людьми повышенное внимание и фиксированность на мыслях о несовершенствах своего тела, поточное восприятие мыслей и сильных желаний похудеть, с целью изменить свою жизнь, похудение воспринимается как стимул к тотальным положительным переменам
7. Склонность к анорексии	0-21 22-42 43-63	низкий уровень выраженности, возможны ограничения, но нет полного сознательного отказа от пищи промежуточный уровень, ограничительное пищевое поведение не в ущерб здоровью выраженное стремление похудеть «любой ценой», повышенный риск развития нервной анорексии

Из описания шкал, а также из учета особенностей, входящих в них убеждений, можно предположить о наличии тесной связи некоторых шкал с социальной тревогой. При проведении исследования нами учитывался тот факт, что социальный страх, тревога в ситуациях оценивания свойственны в той или иной мере всем людям, поэтому следует говорить об интенсивности переживаний относительно имеющихся обстоятельств [10]. Полученные данные испытуемых по опроснику «когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения» были сопоставлены с их результатами

по опроснику «социальной тревоги и социофобий» О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева [9] методом корреляционного анализа (Табл.2). Также эти данные были рассмотрены нами при проверке разработанной методики по параметру внешней валидности.

Таблица 2. Корреляционный анализ суммарного показателя социальной тревоги со средними значениями по кластерам опросника «Когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения»

Когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения	Социальная тревога	
Контроль над употреблением пищи,	-0,20	$r=.217$
Избегание объективного оценивания веса, в сочетании с приступами переедания,	0,55	$p \leq .0001$
Склонность к булимии,	0,32	$p=.045$
Ограничительное пищевое поведение, как средство достижения мотива аффилиации,	-0,03	$r=.849$
Эмоциональное пищевое поведение,	0,43	$p=.005$
Самофокусировка внимания на несовершенствах своего тела,	0,22	$p=.175$
Склонность к анорексии.	0,04	$r=.799$

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что такие кластеры когнитивно-поведенческих паттернов при нарушениях пищевого как «избегание объективного оценивания веса, в сочетании с приступами переедания» и «эмоциональное пищевое поведение» являются наиболее тревожными и характеризуются наличием тревоги в различных социальных ситуациях («быть в центре внимания, под наблюдением», «при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях», «при проявлении инициативы в формальных ситуациях») и сопровождаются различными проявлениями, отражающими тревожное состояние («сдержанность в выражении эмоций», «страха отвержения», «блокирование признаков тревоги», «избегание непосредственного контакта»). Внешняя валидность подтверждается высокой корреляцией с отдельными шкалами опросников: «пищевого поведения» М. Купер, «Томский опросник ригидности» Г.В. Залевского [2]. Опросник статистически проверен на надежность по параметру внутренней согласованности (табл.3).

Таблица 3. Альфа Кронбаха (показатель внутренней согласованности пунктов опросника «Когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения»)

Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха, основанная на стандартизованных пунктах	Количество пунктов
0,967	0,968	103

В связи с тем, что критерий Альфа-Кронбаха показал высокую значимость $r=0,97$, можно сказать, что каждый отдельный вопрос измеряет признак, на который направлен весь тест, на основании чего можно сделать вывод, что результаты, полученные по опроснику являются достоверными. Далее матрица средних значений – вкладов в кластеры была факторизована (метод главных компонент, поворот факторов Varimax). Это позволило полученные данные о типах паттернов пищевого поведения объединить в еще более емкую смысловую структуру. Итак, в результате выявлены два фактора — обобщенных когнитивно-поведенческих паттерна нарушений пищевого поведения, которые условно можно обозначить как «склонность к анорексии» и «склонность к булимии». Определяющим критерием в первом факторе является повышенный контроль пищевого поведения, проявляющийся в соблюдении диет, особых режимов питания, подсчете калорий в пище, составлении списка «запрещенных» продуктов, выполнении определенных правил и ритуалов в пищевом поведении, при этом идеальная фигура рассматривается как необходимый и основной атрибут счастливой и успешной жизни. Второй фактор «склонность к булимии» представлен потерей управления над пищевым поведением, эмоциональным употреблением пищи и последующим переживанием стыда. Избегание объективного оценивания веса и приступы переедания как способы ситуативной стабилизации эмоционального состояния сопровождаются страхом оценивания и отвержения, невосполнимой потребностью в любви и заботе, одобрении, принятии. Любая ситуация

может быть расценена испытуемыми с доминированием данного типа нарушения как потенциальная угроза неприятия, отвержения, фрустрации любви и уважения. Для компенсации нестабильной самооценки и фрустрации потребности в аффилиации девушки начинают компульсивно употреблять пищу, кратковременно снижая тревогу. Данный фактор наиболее тесно связан с любыми проявлениями социальной тревоги (см. табл. 4). По результатам проведенного исследования [3; 8-12] при участии девушек в возрасте от 17 до 21 года не было выявлено преобладающего фактора по данной выборке: склонность к нервной анорексии – 43,16%, склонность к нервной булимии – 36,71. Когнитивно-поведенческий паттерн при нарушениях пищевого поведения «самофокусировка внимания на несовершенствах своего тела» является общей особенностью как при гиперконтроле над пищевым поведением, так и при потере контроля над употреблением пищи и заеданием негативных эмоций (табл.4). Метакогнитивная стратегия «самофокусировка внимания», связанная с концентрацией когнитивных ресурсов на образе себя в глазах других, субъективном несовершенстве этого образа, — является общим элементом, но ее эмоциональное и поведенческое проявление различается.

Таблица 4. Корреляционный анализ выраженности кластера «самофокусировка внимания на несовершенствах своего тела со средними показателями по факторам

Самофокусировка внимания на несовершенствах своего тела р-уровня	Фактор 1	Фактор 2
	$p \leq 0,001$	$p \leq 0,001$

Основываясь на полученных результатах, учитывая также высокую представленность данного кластера в среднем по выборке (20,12%) можно прийти к выводу, что повышенное внимание к своему телу, фиксированность на данном вопросе, проявляется преобладающим большинством у девушек в возрасте от 17 до 21 года, независимо от преобладания эмоциональных компонентов, характеризующих второй фактор, или связи с контролем, определяющим картину первого фактора, что еще раз подтверждает актуальность вопросов нарушений пищевого поведения в современном обществе. При обработке результатов более важным аспектом по нашему мнению является не просто количественная оценка по каждой из шкал, сколько качественный анализ - внимание к содержательной части пунктов опросника и их сочетанию между собой, что позволит создать индивидуальную картину и наиболее эффективно выстроить коррекционно-психологическую работу при нарушениях пищевого поведения. Информативным считается содержательное сопоставление выделенных когнитивно-поведенческих паттернов со шкалами других опросников. В рамках проведенного нами исследования по данной проблематике [8] на диагностическом этапе кроме представленного опросника были задействованы опросник «социальной тревоги и социофобий» О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева, «Томский опросник ригидности» Г.В. Залевского. Основываясь на полученных результатах о том, что уровень социальной тревоги при различных когнитивно-поведенческих паттернах при нарушениях пищевого поведения является достаточно высоким и ригидным, а также преимущественно связан с теми кластерами и факторами, основной параметр которых определяется эмоциональными аспектами пищевого поведения, то можно предположить, что будет эффективно проводить работу не напрямую с когнитивно-поведенческими паттернами при нарушениях пищевого поведения, а с ригидными убеждениями, связанными со страхом оценивания и/или отвержения. Этой позиции мы придерживались при разработке и реализации программы психологической коррекции по проблеме когнитивно-поведенческих паттернов при нарушениях пищевого поведения в контексте социальной тревоги. Коррекционно-психологическая работа проводилась с

пациенткой в возрасте 18 лет. Основаниями для проведения консультативной и психообразовательной работы послужили результаты диагностики и жалобы («мысли мешают», «постоянно думаю о том, как похудеть», «не могу отвлечься, не могу заснуть», «изменения в поведении пугают меня» и т.д.). Было выявлено преобладание когнитивно-поведенческих паттернов «контроль над употреблением пищи», «самофокусировка внимания на несовершенствах своего тела», «склонность к анорексии». Полученные данные по «томскому опроснику психической ригидности Залевского Г.В.» указывали на высокий уровень выраженности ригидности выявленных особенностей по обоим рассматриваемым шкалам (сенситивная ригидность и ригидность как состояние). Определено, что общая выраженность социальной тревоги находится на повышенном уровне, обнаружена связь нарушений пищевого поведения с выраженными шкалами «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях» и «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях». Наличие социальной тревоги при выраженности первого фактора «склонность к анорексии», подтверждает предположение о том, что данные кластеры характеризуются не отсутствием социальной тревоги, а наличием специфического способа совладания с ней, проявляющемся в повышенном контроле в области пищевого поведения, что было выявлено в процессе исследования при рассмотрении корреляционных связей выделенных факторов со шкалами социальной тревоги (Табл.5)

Таблица 5. Корреляционный анализ факторного пространства «типы нарушения пищевого поведения» и шкал Опросника социальной тревоги

	Шкала1 «Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»»	Шкала2 «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях»	Шкала3 «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях»	Шкала4 «Тревога при проявлении инстинктивных в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля»	Шкала5 «Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в экспертных ситуациях»
Фактор 1 «Склонность к анорексии» $r = ,175$	-0,22 $p = ,175$	-0,12 $p = ,475$	-0,02 $p = ,896$	-0,17 $p = ,284$	-0,11 $p = ,499$
Фактор 2 «Склонность к булимии» $r = ,001$	0,50 $p = ,001$	0,40 $p = ,011$	0,40 $p = ,010$	0,56 $p \leq ,0001$	0,46 $p = ,003$

Отсутствие значимых корреляционных связей первого фактора «склонность к анорексии» со шкалами опросника социальной тревоги еще раз подтверждает факт гиперконтроля над эмоциональными проявлениями в ситуациях оценивания как ригидного фиксированного способа прямого волевого управления негативным аффектом. Предъявляя и соблюдая завышенные требования к себе, девушки с выраженной «склонностью к анорексии» испытывают субъективное чувство контроля над ситуацией, связанное с наличием ощущения управления пищевым поведением, своим телом. Однако такой способ в силу своей ригидности в стрессовой ситуации может приводить к полной потере управления над аффектом и поведением, декомпенсацией, возникновением дисфункционального или аутодеструктивного поведения, так как иных, кроме волевых, способов опосредствования аффекта не сформировано.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, потеря субъективной «власти» над ситуацией может привести к дезорганизации пищевого поведения и всей жизни в целом, своим «Я». Идентичность такой личности часто спаяна со специфическим образом тела и определенной регламентацией употребления пищи. Важность мнения окружающих и значимость «образа себя в глазах других» сохраняется, но приобретает ощущение контроля [10-15]. Чувство самоэффективности и социальной смелости у испытуемых нестабильно. Только при эффективном наблюдении всех атрибутов

ограничительного пищевого поведения возможен контроль и в других сферах жизни. Худоба в представлениях данной группы испытуемых, какой бы ценой она не была достигнута, воспринимается как способ добиться признания окружающих, контролировать или изменить свою жизнь, избавиться от комплексов.

В статье представлен авторский Опросник, направленный на выявление особенностей когнитивно-поведенческих паттернов при нарушениях поведения, рассмотрены составляющие его шкалы, специфика корреляционных взаимосвязей с социальной тревогой и психической ригидностью. Опросник может применяться при определении симптомов нарушений пищевого поведения, в диагностике расстройств пищевого поведения, способствуя эффективности проводимого психологического консультирования и психотерапии по данной проблеме. В дальнейшем планируется более глубокое исследование страха осмеяния, социальной тревоги и дисморфофобий в контексте гиперкомпенсации в виде нарушений пищевого поведения и осмыслением механизмов этих взаимосвязей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. - Изд. Питер, 2002 - 544 с.
2. Залевский Г.В. Томский опросник ригидности (ТОРЗ) // Сибирский психологический журнал. - 2000. - № 12. - С. 129-137.
3. Киселёва М.Л. «Когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения в контексте социальной тревоги» // Материалы 51-й Международной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс»: Психология / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2013. - 144с.
4. Клиническая психология / под ред. М. Перре, У. Бауманна. - СПб.: Питер, 2002. - 1312 с.
5. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо [и др.]. - СПб.: Питер, 2003. - 304 с.
6. МКБ-10: Классификация психических и поведен-

ческих расстройств: Исследовательские диагностические критерии. СПб., 1994

7. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. - СПб.: Речь, 2004. - 392с.

8. Сагалакова О.А., Киселева М.Л. Когнитивно-поведенческие паттерны при нарушениях пищевого поведения в контексте социальной тревоги [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. - 2013. - № 1 (1). - URL: <http://medpsy.ru/climp>

9. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2012. - № 4(15). - URL: <http://mprj.ru>

10. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Социальные страхи и социофобии. - Томск: Издательство Томского университета, 2007. - 210 с.

11. Сагалакова О.А. Патопсихологическая модель социального тревожного расстройства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - №4(15), 2013. - С.164-168.

12. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Когнитивно-перцептивная избирательность и целевая регуляция психической деятельности в ситуациях персонального оценивания при социальном тревожном расстройстве // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2014. - № 1 (24) [Электронный ресурс]. - URL: <http://mprj.ru>.

13. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Многофакторный опросник когнитивно-поведенческих и метакогнитивных паттернов реагирования в ситуациях оценивания. - Известия АлтГУ, Барнаул, 2013. - №2. - С.59-63.

14. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Руминации в контексте метакогниций, неадаптивных схем и психической ригидности // Известия Алтайского государственного университета. - Барнаул, 2011. - № 2/1 (70). - С.69-72.

15. Spurr J.M., Stopa L. Self-focused attention in social phobia and social anxiety // Clinical Psychology Review 22 (2002) 947-975.

THE COGNITIVE-BEHAVIOURAL PATTERNS AT EATING BEHAVIOUR DISTURBANCES AT SOCIAL ANXIETY CONTEXT: DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE

© 2014

O.A. Sagalakova, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor
of Clinical Psychology Department

M.L. Kiseleva, Clinical Psychologist, Postgraduate student of Clinical Psychology Department
Altai State University, Barnaul (Russia)

Annotation: Article is devoted to presentation of an author's psychodiagnostic The cognitive-behavioural patterns at eating behaviour disturbances questionnaire. The questionnaire is intended for revealing cognitive and behavioural features at persons with eating behaviour disturbances, for definition of group of the risk, inclined to eating behaviour disorders, and also for differential diagnostics of such disorders as a nervous anorexia, a nervous bulimia, compulsive binge eating. Cognitive-behavioural patterns at eating behaviour disturbances are presented by two groups determined by prevalence of one of aspects - control over eating behaviour or emotional component dominant.

Keywords: the cognitive-behavioural patterns at eating behaviour disturbances questionnaire, mental rigidity, coping strategies, dysfunctional beliefs, social anxiety.

УДК 375.015: 159.923

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЛИВОМ БРАКЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ

© 2014

Р.М. Саттаров, доцент кафедры философии
Бакинский Государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Проблема благополучного, иначе говоря, счастливого брака в сегодняшнем общественном мнении представляет большой научный и практический интерес. Это по сути дела вопрос о том, какие условия, по мнению людей, требуются для благополучного, прочного брака. Более того, поскольку брак лежит в основе семьи, ответ на этот вопрос раскрывает важнейшие характеристики желаемой и предпочитаемой нашим обществом модели семьи.

Ключевые слова: брак, семья, родители, дети, нравственные ценности, счастье, взаимоотношения между родителями и детьми.

Проблемы семьи всегда стояли в центре внимания научной общественности, в том числе в Азербайджане. Основные направления социальной политики предполагают полноценное развитие семьи на основе крепких семейно-брачных отношений. В 2011-2012 годах лабораторией социологических исследований Баку государственного университета было проведено исследование в рамках проекта, которым было охвачено более 100 семей. Выборка носила случайный характер и охватывала в основном Баку и его пригороды. Для ответа на поставленный вопрос респондентам предлагалось

оценить степень важности для них различных аспектов брака и совместной жизни супругов. Предлагаем для рассмотрения анализ некоторых данных.

Был задан вопрос: перед Вами список условий, которые некоторые люди считают важными для счастливого брака. Пожалуйста, скажите про каждое из них, считаете ли Вы это условие очень важным, достаточно важным или не важным для благополучия в браке?

Таблица 1.

№	Условия счастливого брака	Очень важно %	Достаточно важно %	Не очень важно %	Средние значения
1	Супружеская верность	87,5	12,3	0,1	1,13
2	Дети	81,9	16,6	1,5	1,20
3	Хороший доход	77,1	21,4	1,4	1,24
4	Хорошие жилищные условия	61,6	29,3	9,1	1,48
5	Удовлетворенность сексуальными отношениями	56,4	37,2	6,4	1,50
6	Готовность обсуждать проблемы, возникающие между супругами	47,1	48,0	4,9	1,58
7	Совместное проведение супругами свободного времени и отдыха	46,8	43,7	9,4	1,63
8	Совместное выполнение домашней работы	29,8	58,2	12,1	1,82
9	Одинаковая национальность супругов	23,7	59,0	17,3	1,94
10	Одинаковые религиозные убеждения	16,8	45,4	37,8	2,21
11	Иметь свободное время на свои увлечения и друзей	14,8	46,2	39,0	2,24
12	Одинаковое социальное происхождение	15,6	37,8	46,6	2,31
13	Проживание отдельно от родителей	17,3	31,1	51,5	2,34
14	Согласие по вопросам политики	5,3	27,6	67,2	2,62

Для соотнесения между собой степени важности в глазах населения различных условий счастливого брака мы рассчитали средние значения распределения ответов по 3-бальной шкале, где 1 означает «очень важно», а 3 – «не очень важно». Полученные средние значения для каждого условия приведены в крайнем правом столбце Таблицы 1.

Как оказалось, среди условий, необходимых для счастливого брака, население Азербайджана на первое место ставит супружескую верность (среднее значение = 1,13). У нас практически нет людей, которые считают ее не очень важной для благополучия в браке (0,1%). Следом за супружеской верностью идут наличие детей (среднее значение = 1,20) и хороший доход (среднее значение = 1,24). Очень редко можно встретить у нас людей, которые могли бы назвать счастливым брак, в котором нет детей (1,5%). Такая же редкость люди, способные представить себе счастливую семейную жизнь без хорошего дохода (1,4%).

С полным правом можно сказать, что супружеская верность, наличие детей и хороший доход – это для подавляющего большинства наших граждан три, так сказать, краеугольных камня, лежащих в фундаменте счастливого брака. По нашим подсчетам, всего 2,8% респондентов признают возможность счастья в браке без хотя

бы одного из этих условий.

Далее по степени важности следуют хорошие жилищные условия (среднее значение = 1,48) и удовлетворенность сексуальными отношениями (среднее значение = 1,50). Возможность «рая в шалаше» готовы признать 9,1% жителей нашей страны, а возможность счастливой супружеской жизни без удовлетворенности интимными отношениями – 6,4%. Удивительно, но факт, что удовлетворенность сексуальными отношениями между супругами для нас, азербайджанцев, менее важное условие счастливого брака, чем отсутствие сексуальных связей на стороне («супружеская верность»).

Немаловажными для благополучия брака считают также готовность обсуждать проблемы, возникающие между супругами (среднее значение = 1,58), совместное проведение ими свободного времени и отдыха (среднее значение = 1,63) и совместное выполнение домашней работы (среднее значение = 1,82). Эти три условия относятся к взаимоотношениям супругов в повседневной жизни и не случайно, что в глазах общественного мнения занимают близкие позиции в ряду условий благополучного брака. Заметим, что каждое из этих трех условий признается очень или достаточно важным абсолютным большинством респондентов.

Также большинство респондентов очень или достаточно важным для счастливого брака считают одинаковую национальность супругов (82,7%) и их одинаковую религиозную принадлежность (62,2%). В связи с этим следует откровенно признать невысокий уровень межнациональной и межрелигиозной толерантности нашего нынешнего общественного мнения применительно к сфере семейно-брачных отношений.

В представлениях населения менее значимы для счастья в браке возможность иметь свободное время на свои увлечения и друзей (среднее значение = 2,24) и одинаковое социальное происхождение (среднее значение = 2,31). Хотя и эти условия очень или достаточно важными считают более половины опрошенных.

Наконец, менее всего общественное мнение склонно связывать счастье в браке с проживанием отдельно от родителей (среднее значение = 2,31) и особенно с согласием по вопросам политики (среднее значение = 2,62). Только эти два условия признаны большинством опрошенных не очень важными для счастливого брака.

Анализ распределения мнений в разных социально-демографических группах показал, что по ряду из рассмотренных условий имеются статистически значимые различия между ними. Если говорить о городских и сельских жителях, то для сельчан менее важны для счастья в браке одинаковое социальное происхождение супругов, жилищные условия, проживание отдельно от родителей, удовлетворенность сексуальными отношениями, возможность иметь время на свои увлечения и друзей, совместное проведение отдыха и свободного времени. С другой стороны, они несколько большее значение в сравнении с городскими жителями придают одинаковой национальной и религиозной принадлежности супругов.

Что касается мужчин и женщин, то последние более высоко ценят супружескую верность, проживание от-

дельно от родителей (очевидно из-за того, что обычно женщинам приходится жить совместно с родителями мужа, а не наоборот), готовность совместно обсуждать проблемы, совместное проведение отдыха и свободного времени. Мужчины чуть более женщин придают значение удовлетворенности сексуальными отношениями. По остальным пунктам статистически значимые различия во мнениях мужчин и женщин не наблюдаются.

В возрастных группах различия сводятся к тому, что для молодежи в возрасте 18-24 лет значительно более важным для счастья в браке является проживание отдельно от родителей, возможность иметь время на свои увлечения и друзей. Наблюдается также тенденция сокращения в каждой более старшей возрастной группе значимости для благополучия в браке готовности совместно обсуждать проблемы, возникающие между супругами.

Семья, как известно, это не только супружеская пара, но в большинстве случаев в ее составе появляются и присутствуют дети супругов. Поэтому важной стороной жизни семьи являются взаимоотношения между родителями и детьми, имеющие свое продолжение даже после того, как дети выходят из родительской семьи и создают собственную семью. В связи с этим в системе ценностных ориентаций, представлений и стереотипов общества относительно семейно-брачных и родственных отношений находят свое отражение также разнообразные аспекты взаимоотношений между родителями и детьми. В нашем исследовании были рассмотрены некоторые из ценностных ориентаций, представлений и стереотипов, играющие наиболее важную роль в том, как реально на массовом уровне складываются эти взаимоотношения.

Начнем с констатации общеизвестного факта, что дети – столь же фундаментальная, базисная ценность в любом обществе, как и семья. Для подавляющего большинства людей, как имеющих, так и пока не имеющих детей, счастье и благополучие имеющих или будущих детей – важнейший жизненный приоритет, а очень многие вообще только в этом видят смысл своей жизни и готовы на любые жертвы ради детей. Понимая, что с детьми связано множество жизненных проблем, забот, тревог, неудобств и т.п., которых можно избежать, если не заводить детей, тем не менее абсолютное большинство людей не считают, что без детей жизнь проходит легче и интереснее. В нашем опросе 94,0% респондентов выразили несогласие с утверждением, что «без детей легче и интересней жить, а ребенок – это обуза». Несогласие с этим мнением почти в равной степени преобладает во всех социальных и демографических группах нашего населения. Т.е., дети в глазах населения Азербайджана в целом и его отдельных категорий являются почти настолько же важной ценностью, что и семья.

Как следствие, в общественном мнении наличие или отсутствие детей напрямую связывается с тем, насколько люди, как мужчины, так и женщины, воспринимают субъективно собственную полноценность. Так, 90,8% населения считает, что «мужчина должен иметь детей, для того чтобы чувствовать себя полноценным». Причем мужчины и женщины практически в равной степени придерживаются этого мнения (90,0% и 91,5% соответственно).

В распределении ответов на аналогичный вопрос относительно женщин обнаруживается интересный факт: заметно меньше людей считают, что женщине, для того, чтобы чувствовать себя полноценной, необходимо иметь детей. Такого мнения придерживается 82,2% респондентов (80,6% среди мужчин и 83,4% среди самих женщин). Стало быть, в глазах общественного мнения мужчины в сравнении с женщинами несколько больше нуждаются в наличии собственных детей для удовлетворения чувства полноценности. Как бы то ни было, приведенные цифры подтверждают высокую степень значимости для наших мужчин и женщин самого факта пребывания в статусе отца и матери.

Чтобы достичь этого статуса, необходимо прежде создать собственную семью, вступив в законный брак. Этого требуют общественное мнение и общественная мораль, посредством которых общество утверждает и поддерживает семью и брак как социальный институт, предназначенный для регулирования и санкционирования половой жизни и воспроизводства населения. С учетом этого, вполне закономерно, что 90,5% наших респондентов выразили согласие с мнением, что «ребенок должен быть рожден только в законном браке».

Т.е., в подавляющем большинстве население страны не приветствует внебрачное рождение детей. В какой-то степени это, конечно же, связано с осуждением в общественном мнении добрых и внебрачных сексуальных связей, о чем говорилось выше. Но, думается, главная причина негативного отношения к внебрачному рождению детей не в этом, поскольку добрые и внебрачные половые контакты, как правило, не имеют целью рождение ребенка. Настаивая на том, что ребенок должен быть рожден в законном браке, общество руководствуется скорее интересами ребенка, так как уверено в том, что нормальная жизнь и благополучие ребенка лучше всего могут быть обеспечены совместными усилиями отца и матери, которых объединяет устойчивая и продолжительная, а не случайная временная связь. Уверенность общества в этом нашла свое отражение в ответах наших респондентов на вопрос, приведенный в таблице 2. Мы видим, что общество практически полностью (98,2%) склоняется к мнению, что для счастья, благополучия ребенка необходимо его совместное проживание с обоими родителями.

Если кто-то скажет, что ребенку для того, чтобы расти счастливым, нужен дом, где есть и отец и мать, Вы скорее согласитесь с этим или скорее не согласитесь?

Таблица 2.

	Мужчины %	Женщины %	Всего %
Скорее соглашусь	98,5	98,0	98,2
Скорее не соглашусь	1,5	2,0	1,8
Всего	100,0	100,0	100,0

С целью проверить, насколько категоричным и бескомпромиссным является общественное мнение, настаивая на рождении ребенка в законном браке, респондентам предлагалось выразить отношение к ситуации, когда женщина хочет иметь ребенка, не собираясь при этом устанавливать прочные отношения с мужчиной. Таблица 3 показывает, что все-таки большинство (63,6%) не одобряет подобное желание женщины, последовательно и бескомпромиссно отстаивая необходимость рождения ребенка в браке.

Если женщина хочет иметь ребенка, не собираясь при этом устанавливать прочные отношения с мужчиной, одобряете Вы это или нет?

Таблица 3.

	Мужчины %	Женщины %	Всего %
Одобряю	13,6	15,3	14,6
Не одобряю	62,1	64,8	63,6
Зависит от обстоятельств	24,3	20,0	21,8
Всего	100,0	100,0	100,0

В то же время нельзя обойти вниманием тот факт, что значительная часть населения (36,4%) полностью либо с оговоркой («зависит от обстоятельств») одобряет такое желание женщины. Причем, по нашим расчетам, даже среди сторонников рождения ребенка в законном браке более трети (34,2%) готовы пойти на уступку женщине, желающей иметь ребенка, но не имеющей прочных отношений с мужчиной, т.е. вне брака. Очевидно, здесь мы сталкиваемся со случаем, когда абстрактные принципы и представления о должном сталкиваются с «жесткой» реальностью, в которой женщине, даже при наличии желания, не всегда удается установить прочные

отношения с мужчиной и в рамках брака реализовать свою природную потребность в рождении ребенка.

В таких случаях, как известно, в угоду реальности принципы и представления нередко отходят на задний план либо они модифицируются в направлении большего соответствия условиям реальности. Как бы то ни было, мы обнаруживаем некоторую степень гибкости общественного мнения, которое в рассматриваемом вопросе не игнорирует полностью факты реальности и не забывает о потребности и безусловном праве женщины иметь ребенка.

Далее, в исследовании мы постарались оценить состояние некоторых фундаментальных нравственно-этических представлений относительно взаимоотношений между родителями и детьми в Азербайджане. С этой целью в опросе респондентам задавались вопросы, направленные на измерение общественного мнения по вопросам взаимной ответственности родителей и детей. Эти вопросы были сформулированы в виде парных альтернативных суждений, предлагаемых на выбор респондентов.

В таблице 4 дается распределение мнений относительно любви и уважения к родителям со стороны их детей. Как видим, абсолютное большинство населения (97,9%) согласно с тем, что «родителей всегда надо любить и уважать, независимо от их достоинств и недостатков», и только 2,1% опрошенных считают, что «человек не обязан уважать и любить родителей, которые этого не заслуживают». Заметим, что нами не обнаружено статистически значимое отклонение от указанного процентного соотношения сторонников этих двух альтернативных мнений в разных демографических и социальных группах населения.

Мужчины и женщины, городские и сельские жители, представители разных регионов и поколений, люди с разными уровнями образования и материального благосостояния примерно в одинаковой степени (превышающей 95%) убеждены в том, что при любых обстоятельствах родители достойны любви и уважения со стороны детей, хотя бы только потому, что являются родителями. Можно сказать, это один из случаев практически полного морально-этического консенсуса в нашем обществе по вопросам внутрисемейных отношений.

С каким из этих двух утверждений Вы склонны согласиться?

Таблица 4.

Утверждения	%
Родителей всегда надо любить и уважать, независимо от их достоинств и недостатков	97,9
Человек не обязан уважать и любить родителей, которые этого не заслуживают	2,1

Столь высокое почитание родителей проявляется в соотношении позиций, занимаемых респондентами в более конкретных вопросах, связанных с ответственностью взрослых детей перед своими родителями, нуждающимися в их заботе. В частности, как показывает таблица 5, абсолютное большинство респондентов (89,2%) склоняются к мнению, что «взрослые дети обязаны обеспечить своим родителям длительный уход, даже за счет своего собственного благополучия». Опять-таки отметим, что это мнение почти в одинаковой степени преобладает в разных демографических и социальных группах населения.

Какие из следующих утверждений наиболее соответствуют Вашим взглядам относительно ответственности взрослых детей перед своими родителями, нуждающимися в длительном уходе?

Однако обращает на себя внимание тот факт, что когда речь идет не об абстрактных любви и уважении, а о реальной заботе о больных или престарелых родителях, количество респондентов, готовых на деле подтвердить свою «любовь и уважение» за счет собственного благополучия, заметно сокращается. По нашим расчетам,

10,1 % респондентов, отметивших, что родителей всегда надо любить и уважать, в то же время указали, что дети не обязаны жертвовать своим благополучием ради родителей. Очевидно, здесь мы сталкиваемся со случаями расхождения слова и дела, когда заявления о необходимости без всяких условий любить и уважать родителей не подкреплены готовностью пожертвовать собственным временем и средствами ради блага родителей.

Таблица 5

Утверждения	%
Взрослые дети обязаны обеспечить своим родителям длительный уход, даже за счет своего собственного благополучия	89,2
У взрослых детей своя собственная жизнь, нельзя просить их жертвовать своим благополучием ради родителей	10,8

Конечно, мы не можем достоверно утверждать, что во всех этих случаях имеет место отсутствие искренней любви и уважения к родителям. Но есть все основания полагать, что нередко (как минимум, в каждом десятом случае) декларируемые любовь и уважение к родителям не сопряжены с достаточно развитым чувством долга и ответственности перед ними.

В связи с этим особый интерес представляет отношение респондентов к мнению о том, что заботиться о престарелых должно преимущественно государство, а не семья. С этим мнением выразили согласие 39,0% опрошенных. Т.е., более трети респондентов готовы возложить основное бремя ответственности за заботу о престарелых на государственные структуры.

С другой стороны, в исследовании была затронута также проблема ответственности родителей перед детьми. Понятно, что это чрезвычайно широкая и многогранная тема, требующая специального изучения. В рамках нашего исследования мы ограничились лишь одним, но во все времена актуальным, вопросом данной темы. А именно, нас интересовало мнение населения страны относительно наличия/отсутствия пределов родительского долга перед детьми. Для этого респондентам предлагалось сделать выбор между альтернативными высказываниями, приводимыми в таблице 6.

Какое из следующих утверждений наилучшим образом описывает Вашу точку зрения на обязанности родителей по отношению к детям?

Таблица 6.

Утверждения	%
Родители должны делать все возможное для своих детей, даже ценой собственного благополучия	85,1
У родителей своя собственная жизнь и нельзя требовать, чтобы они жертвовали своим благополучием ради детей	14,9

Абсолютное большинство респондентов (85,1%) выразили согласие с мнением, что «родители должны делать все возможное для своих детей, даже ценой собственного благополучия». Практически во всех демографических и социальных группах отсутствует статистически значимое отклонение от данного показателя. Единственным исключением является городская молодежь в возрасте 18-24 лет, 90,6% представителей которой разделяют это мнение. Данный факт, возможно, отчасти является следствием более широкого распространения иждивенческих настроений среди этой категории населения. Но в целом абсолютное доминирование первого из приведенных мнений во всех возрастных группах населения, включая пожилых, не может быть объяснено иждивенческой психологией. Оно является по преимуществу следствием и выражением прочно укоренившегося в нашем менталитете представления, согласно которому благополучие и интересы семьи и детей является основным смыслом жизни человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И.С. Социально-философские проблемы пола, брака и семьи // Вопросы философии. – 1980. - №1. – С.135-143. Русский эрос или философия любви в России. – М.: Прогресс, 1991
2. Быстров А.А. материнский капитал и стимулирование рождаемости // СоцМс. – 2008. - №12.
3. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. – М.: Прогресс, 1988.
4. Голод С.И. Перспективы моногамной семьи: сравнительный межкультурный анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2003. – Т.6. - №2. – С.106-119.

5. Молодые. – М.: Мысль, 1983.
6. Козлова Т.З. Опекунская семья. – М.: Аспект-Пресс, 2009.
7. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. – М.: Время, 2009.
8. Носкова А.В. Семья в России: тысячелетняя история глазами социолога. – М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2004.
9. Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе / Под науч. Ред. Т.М. Малеевой, О.В. Синявской. – М.: НИСП, 2007.
10. Семейные узы: Модели для сборки. Сб. ст. - М.: Нов. литер. обозрение, 2004. - Кн. 1 и 2.

PICTURE OF HAPPY MARRIED TO VIEWPOINT PARENT CHILD RELATIONSHIP

© 2014

R.M. Sattarov, assistant professor of philosophy
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: The problem of safe, in other words, a happy marriage in today's public opinion is of great scientific and practical interest. This is essentially the question of what conditions are, in the opinion of the people is required for a successful, lasting marriage. Moreover, because marriage is the basis of the family, the answer to this question reveals the essential characteristics of the desired and preferred model of family in our society.

Keywords: marriage, family, parents, children, moral values, happiness, relationships between parents and children.

УДК 372.881.1

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АГРЕССИВНОСТЬ У ПОДРОСТКОВ 14-15 ЛЕТ

© 2014

Ю.В. Серебrenникова, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии

*Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре (Россия)*

Аннотация: Проблема агрессивности одна из самых значительных проблем современной психологии. Такой интерес к этой проблематике можно рассматривать как реакцию психологов на беспрецедентный рост агрессии и насилия во всем мире. Наше время характеризуется стремительным развитием информационных и компьютерных технологий, которые существенно перестраивают практику повседневной жизни. Эти тенденции проявляются и в таких традиционных сферах, как игра и игрушки.

Ключевые слова: агрессивность, компьютерные игры, физическая и вербальная агрессия, открытое агрессивное поведение.

Проблеме агрессивности посвящены многочисленные работы. В западной психологии тема агрессии и агрессивности постоянно находится в поле зрения ученых. Существует большое число теоретических концепций, проводятся многочисленные экспериментальные исследования. Проблемой агрессивности занимались К.Лоренц, З.Фрейд, А.Адлер, Э.Фромм, Д. Доллард, Л. Берковитц, Бютнер К., Фурманов И.М., Н.В. Фурманова, Л.М. Семенюк, Левитов Н.Д., А. Бандура, Д. Майерс. Отдельные вопросы изучения агрессии и агрессивного поведения привлекали внимание многих авторов, найдя отражение в ряде работ С.В. Еникопова, Л.П.Колчиной, Е.В. Романина, Т.Г.Румянцевой, в том числе и рассматривающих особенности делинквентного поведения подростков (М.А.Алемаскин, С.А. Беличева, Г.М.Миньковский и др.) [1].

Символическими формами агрессивности становится увлеченность агрессивной литературой, фильмами, а учитывая современные условия существования, и увлеченность компьютерными играми. Компьютерные игры все более привлекают детей и подростков.

На сегодня в общественном мнении утвердились две полярные точки зрения на агрессию в компьютерных играх и ее влияние на детей. Первая – «игры вредны» (Д. Бака, Д.Томпсон, Д. Гроссман, А.Г. Макалатия, И.Бурлаков), вторая – «игры полезны» (Г.Петрусь, Т. Райт, П. Бريدенбах, Ю.Д. Бабаева, А.Е.Воскунский) [2].

Радикальные сторонники вредности игр утверждают, что «игры заставляют убивать», «виноваты в убийствах», более того, они представляют собой «стимуляторы убийства» (Д. Бака, Д.Томпсон, Д. Гроссман). [20] В качестве негативных последствий увлечения компьютерными играми все чаще отмечается, что игра может выступать как своего рода «наркотик» и способствовать

приступам «игромании», препятствовать общению и вести к сужению круга интересов (А. Г. Макалатия) [2].

Менее решительно настроенные исследователи отмечают, что компьютерные игры могут «повышать уровень агрессивности подростка», «приводить к выбору агрессивных стратегий поведения» (А.Сакамото, К.Андерсен, И.Бурлаков) [3].

Сторонники «пользы игр» полностью отвергают аргументы своих оппонентов. Представители этого подхода считают, что видеоигры не толкают детей на преступления, а, напротив, помогают выстроить отношения в жизни и учат эффективной командной работе, развивают ловкость, внимание и скорость реакции (Т. Райт, П. Бريدенбах), исполняют «роль сказок в современном мире». Игры могут спровоцировать активные действия у неуравновешенных людей, но не в состоянии превратить нормального подростка в убийцу (Г.Петрусь). Существует и третья точка зрения на проблему изменения личностных характеристик под влиянием компьютерных игр. А. Куштина, утверждает, что компьютерные игры ни вредны, ни полезны. «Игры не обладают ни признаком вредности, ни признаком полезности, точно так же как и любой другой предмет... Дело не в предметах, а в том как, кем и с какой целью они используются» [4].

Таким образом, анализ работ о влиянии компьютерных игр на формирование агрессивности у детей и подростков позволяет констатировать сильную поляризацию мнений: одни авторы доказывают, что компьютерные игры агрессивного содержания повышают агрессивность пользователей, другие отрицают эту взаимосвязь.

По данным А.В.Федорова, наиболее часто играют в игры, содержащие элементы жестокости и насилия школьники в возрасте от 13 до 16 лет, среди них боль-

шую часть составляют подростки 14 и 15 лет. Поэтому для нашего исследования были выбраны подростки этого возраста. Причем, во всех возрастных группах школьников количество любимых компьютерных игр, содержащих интерактивные сцены насилия, превышает количество «безопасных» (преимущественно спортивных) компьютерных игр.

Психологическое содержание подросткового кризиса связано с развитием самосознания, отношения к себе как личности. В ходе приобретения нового опыта взаимодействия с окружающим миром раскрываются разнообразные возможности выбора роли подростком.

Игры же, для подростков представляют неограниченные возможности для новых идентификаций. При игре в ролевые компьютерные игры может наблюдаться процесс «вхождения» человека в игру, процесс своего рода интеграции человека с компьютером, а в клинических случаях - процесс утери индивидуальности и отождествление себя с компьютерным персонажем.

Исходя из вышесказанного, изучение влияния компьютерных игр на агрессивность подростков 14-15 лет является одной из наиболее актуальных проблем психологии. Но на сегодняшний день мы не можем однозначно определить внутреннюю агрессивную тенденцию конкретной личности, мы можем оценить степень и характер ее внешних проявлений, т. е. агрессивного поведения.

По результатам нашего исследования можно сделать выводы о том, что подростки, играющие в ролевые компьютерные игры более склонны проявлять агрессию на большинство действий окружающих, чем подростки в них не играющие. В первой выборке подростков, играющих в ролевые компьютерные игры средний индекс агрессивности на 2 балла выше, чем в группе детей, которые не играют в ролевые игры. Индекс агрессивности у подростков, играющих в ролевые компьютерные игры составляет - 26,72, в группе подростков, играющих в не ролевые компьютерные игры он равен 24,71. Так же индекс агрессивности подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, приблизительно на 2 балла выше, чем норма агрессивности (21 ± 4) и равен 26,76.

Индекс враждебности выше в группе подростков, играющих в неролевые компьютерные игры, которые не содержат элементов насилия и жестокости. Индекс враждебности у играющих в не ролевые компьютерные игры равен 11,06, что примерно на 1,5 балла выше, чем у играющих в ролевые игры. Кроме того, индекс враждебности у подростков, играющих в неролевые компьютерные игры, превышает на 1 балла пределы допустимой нормы - (7 ± 3).

Это значит, что в отличие от подростков, которые играют в ролевые компьютерные игры, эти подростки, занимают, в общем, более негативную и недоверчивую позицию по отношению к окружающим, но менее склонны проявлять агрессию.

Наибольшее различие имеет место в средних показателях по физической агрессии и шкалы, выражающей сдерживающее влияние чувства вины на проявление форм агрессивного поведения. Средний показатель физической агрессии в группе детей, играющих в ролевые компьютерные игры - 6,35, у подростков, не играющих в ролевые компьютерные игры - 5,3. Подростки, играющие в ролевые компьютерные игры, более склонны проявлять физическую силу против другого лица, чем подростки, которые в них не играют. Показатель чувства вины у подростков, играющих в ролевые компьютерные игры - 5,59, у не играющих - 6,5. Таким образом, сдерживающее влияние чувства вины на проявления форм агрессивного поведения, в группе подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, содержащие элементы насилия и жестокости, выражено в меньшей степени.

Таким образом, уровень агрессивности у подростков, играющих в ролевые компьютерные игры выше, чем у

не играющих подростков. Сдерживающее влияние чувства вины на проявления форм агрессивного поведения, в группе подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, содержащие элементы насилия и жестокости, выражено в меньшей степени. В отличие от подростков, которые играют в ролевые компьютерные игры, учащиеся, играющие в не ролевые игры, занимают, в общем, более негативную и недоверчивую позицию по отношению к окружающим, но менее склонны проявлять агрессию.

Существенных различий по показателям индекса агрессивности, физической, косвенной в этой выборке подростков не выявлено. Наибольшее различие имеет место по индексу враждебных реакций. В группе подростков, проводящих более 2 часов в день, играя в компьютерную игру индекс враждебности равен - 11,14, у подростков, играющих менее 2 часов в день - 9,95. Индекс враждебности группы подростков, играющих в компьютерные игры более 2 часов в день, превышает норму враждебных реакций, величина индекса которых равна - 7 ± 3 . Таким образом, подростки, играющие более 2 часов в день в компьютерные игры, занимают, в общем, более негативную, недоверчивую позицию, испытывают негативные чувства, имеют негативную оценку людей и событий чем подростки, играющие меньше 2 часов в день.

В целом, показатели по физической, вербальной агрессии у подростков, играющих в компьютерные игры более 2 часов в день выше, чем у играющих менее 2 часов. Показатель физической агрессии в группе подростков, играющих более 2 часов в день - 5,93, у играющих менее 2 часов в день - 5,81. Показатель вербальной агрессии в группе подростков, играющих более 2 часов в день - 9,21, у играющих менее 2 часов в день - 8,71.

Так же учащиеся, уделяющие больше времени на игру, чаще испытывают недоверие и осторожность по отношению к людям, зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горести или гневом на весь мир за действительные или мнимые страдания. Показатели обиды и подозрительности в группе подростков, играющих в ролевые компьютерные игры выше, чем у подростков, не играющих в ролевые игры.

На проявление форм агрессивного поведения учащихся, играющих более 2 часов в день, имеет меньшее влияние чувство вины. У играющих более 2 часов в день показатель чувства вины равен - 5,79, у играющих менее 2 часов в день - 6,48.

Подростки, играющие менее 2 часов в день, при малейшем возбуждении чаще готовы к вспыльчивости, резкости и грубости, но их агрессия направлена на другое лицо, это выражается в сплетнях, злобных шутках или взрывах ярости, которые, ни на кого не направлены (топанье ногами, битье кулаками по столу). Показатели по раздражению и косвенной агрессии у подростков, играющих менее 2 часов в день, выше, чем у подростков, играющих больше 2 часов в день.

Можно предположить, что чем больше подросток играет в компьютерные игры, тем больше у него нервно - психическое напряжение, тем больше вероятность проявления физической и вербальной агрессии и тем ниже контроль над своим поведением.

Таким образом, учащиеся, уделяющие больше времени на игру, чаще испытывают недоверие и осторожность по отношению к людям, зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горести или гневом на весь мир за действительные или мнимые страдания, их уровень агрессивности выше, чем у подростков, играющих менее 2 часов в день. Подростки, играющие менее 2 часов в день, используют агрессию, которая окольными путями направлена на другое лицо или не направлена на него.

Подростки, играющие в ролевые компьютерные игры, более 2 часов в день, менее склонны занимать негативную, недоверчивую позицию по отношению к

окружению, открыто демонстрировать агрессивное поведение, применять физическую и косвенную агрессию, менее склонны к раздражению, вспыльчивости, резкости, грубости, чем подростки, играющие в ролевые компьютерные игры меньше 2 часов в день. Показатели индексов агрессии, враждебности, физической, косвенной агрессии, раздражения представлены в таблице 3. Индексы агрессивности и враждебности, подростков, играющих в ролевые компьютерные игры больше 2 часов в день, ниже, чем у тех подростков, которые играют меньше 2 часов. Индекс агрессивности подростков, играющих в ролевые компьютерные игры меньше 2 часов в день – 27,89, у играющих больше 2 часов в день – 25,5.

Однако, подростки, играющие больше 2 часов в день в ролевые компьютерные игры, склонны к проявлению вербальной агрессии. Так же у них снижено влияние чувства вины на проявление агрессивных форм поведения, по сравнению с подростками, играющими меньше 2 часов в ролевые компьютерные игры.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что чем больше подростки играют в ролевые компьютерные игры, тем ниже их уровень агрессивности. Возможно, это связано с тем, что компьютерные игры дают этим подросткам возможность отреагировать вытесняемые ими агрессивные импульсы, выразить чувства гнева, злости, проявление которых не одобряется окружающими.

У подростков, играющих в не ролевые компьютерные игры более 2 часов в день, все показатели существенно выше, чем у подростков, играющих менее 2 часов в день. Индексы агрессивности и враждебности в среднем на 2,5 балла больше в группе детей, играющих. Подростки, играющие больше 2 часов в день в не ролевые игры, более склонны к открытому агрессивному поведению, они занимают более негативную, недоверчивую позицию по отношению к окружающим, проявляют физическую, косвенную, вербальную агрессию, при малейшем возбуждении склонны проявлять вспыльчивость, резкость, грубость, чем подростки, играющие в не ролевые компьютерные игры меньше 2 часов в день. Учащиеся, играющие более 2 часов в день в не ролевые компьютерные игры, более, чем играющие менее 2 часов, недоверчивы, осторожны по отношению к людям, расценивая контакты с окружающим, как потенциально опасные и склонны реагировать агрессией, испытывают чувства зависти и ненависти к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на мир за действительные или мнимые страдания. Показатели по индексу агрессивности, враждебности, физической, косвенной, вербальной агрессии, показатели обиды, подозрительности у подростков, играющих в не ролевые компьютерные игры меньше 2 часов в день выше, чем показатели подростков, играющих более 2 часов в день.

Но в то же время, подростки, играющие более 2 часов в день в не ролевые компьютерные игры, испытывают большее сдерживающее влияние чувства вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются нормами общества.

Таким образом, подростки, играющие в не ролевые компьютерные игры менее 2 часов в день более склонны к проявлениям агрессивного поведения, нежели играющие более 2 часов в день.

Нам представляется возможным сделать вывод, о том, что чем больше подростки играют в не ролевые компьютерные игры, тем больше эмоциональное напряжение, происходит накопление чувства гнева, злости, кумуляции эмоционального напряжения способствует сдерживающее влияние чувства вины на поведение, а не ролевая игра не позволяет отреагировать агрессию и в определенный момент, подросток теряет контроль над поведением и позволяет себе совершение агрессивных действий.

Представленные выше результаты обследования че-

тырех выборок подростков было подвергнуты математическому анализу.

Таким образом, можно сделать вывод, сдерживающее влияние чувства вины на проявления форм агрессивного поведения, в группе подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, содержащие элементы насилия и жестокости, выражено в меньшей степени. Это говорит о том, что уровень агрессивности подростков, играющих в ролевые компьютерные игры выше, по сравнению с агрессивностью играющих в не ролевые компьютерные игры. Уровень враждебности выше у подростков, которые не играют в ролевые компьютерные игры, содержащие элементы насилия и жестокости, но эти подростки не склонны к проявлениям агрессии, у них больше выражено сдерживающее влияние чувства вины на поведение. У подростков, играющих в ролевые компьютерные игры меньше 2 часов в день, уровень косвенной агрессии выше, чем у подростков, играющих больше 2 часов в день. Эти учащиеся склонны проявлять агрессию, которая околными путями направлена на другое лицо, или агрессию, которая ни на кого не направлена – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топание ногами, битье кулаками по столу. Увеличение по показателю косвенной агрессии может свидетельствовать о том, что подростки, играющие меньше 2 часов в день в ролевые компьютерные игры имеют меньше возможности для проработки скрытых агрессивных тенденций, им не хватает времени, что бы выразить свое чувство гнева, злости, проявление которых не одобряется окружающими.

Математический анализ показал, что в первой выборке подростков, разница в уровне агрессивности подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, содержащие элементы насилия и жестокости и играющими в не ролевые игры, значима. $U_{эмп.} = 62,5$; $U_{крит.} = 96$. $U_{эмп.} \leq U_{крит.}$

У подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, выше процент ответов, отражающих готовность к открытому агрессивному поведению – 21 %, и меньше процент ответов, связанных с социальной кооперацией – 24 %, чем в группе подростков, играющих в не ролевые компьютерные игры.

Типичными ответами подростков, играющих в ролевые компьютерные игры были: «Ударю, убью!» , «Дает пощечину», «Кулак показывает», «Ставит щелбан».

Таким образом, вероятность проявления агрессии в группе подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, выше, по сравнению с играющими в не ролевые компьютерные игры.

Так же значимыми оказались различия в группе подростков, играющих в не ролевые компьютерные игры больше или меньше 2 часов в день. $U_{эмп.} = 14,5$; $U_{крит.} = 16$. $U_{эмп.} \leq U_{крит.}$

То есть, подростки, играющие в не ролевые компьютерные игры, меньше 2 часов в день более склонны к открытому агрессивному поведению с близкими, знакомыми людьми (показатель “Г” близок 0), чем подростки, играющие больше 2 часов в день. Хотя с посторонними, незнакомыми людьми подростки, играющие в не ролевые компьютерные игры, не склонны проявлять агрессию.

У подростков, играющих в не ролевые компьютерные игры меньше 2 часов в день, выше процент ответов, отражающих готовность к открытому агрессивному поведению – 22 %, и меньше процент ответов, связанных с социальной кооперацией – 27 %, чем в группе подростков, играющих в не ролевые компьютерные игры меньше 2 часов в день.

Нам представляется возможным сделать вывод, о том, что чем больше подростки играют в не ролевые компьютерные игры, тем больше эмоциональное напряжение, происходит накопление чувства гнева, злости, а не ролевая игра не позволяет отреагировать агрессию и в определенный момент, подросток теряет контроль над

поведением и позволяет себе совершение агрессивных действий с близкими, знакомыми людьми.

Различия в остальных выборах учащихся незначительны.

Таким образом, можно сделать вывод: вероятность проявления агрессии в группе подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, выше, по сравнению с играющими в не ролевые компьютерные игры. Подростки, играющие в не ролевые компьютерные игры, меньше 2 часов в день более склонны к открытому агрессивному поведению с близкими, знакомыми людьми, чем подростки, играющие больше 2 часов в день, хотя они не склонны проявлять агрессию против мало знакомых людей.

Подростки, играющие в ролевые компьютерные игры, проявляют больше агрессивных реакций, меньше реакций, направленных на самого себя и безобвинительных реакций. Подростки, играющие в ролевые компьютерные игры, в фрустрирующей ситуации склонны с повышенной частотой отвечать в экстрапунитивной манере, по сравнению со сверстниками, играющими в не ролевые компьютерные игры. Примерами могут послужить следующие высказывания, учащихся, играющих в ролевые компьютерные игры: «Вылазь из машины, ты сейчас будешь получать», «Женщина, вы что, ненормальная? Я вам русским языком сказала, что мне надо 4 книги», «Мне все равно, что вы старались обехать лужу, но знайте, за химчистку будете платить вы!».

Математический анализ показал, что в этой выборке учащихся, играющих в ролевые компьютерные игры или не играющих в них, различия оказались значимыми по показателям экстрапунитивной и импунитивной реакции. U эмп. для экстрапунитивной реакции равно 72, для импунитивной – 75,5. U крит. = 96. U эмп. $\leq U$ Крит.

Таким образом, подростки, играющие в ролевые компьютерные игры, в фрустрирующих ситуациях склонны с повышенной частотой отвечать в экстрапунитивной манере, их реакция направлена на живое или не живое окружение, так же для этих подростков каждая ситуация рассматривается как лично значимая. Подростки, играющие в не ролевые компьютерные игры фрустрирующие ситуации более склонны рассматривать, как незначительные, преодолимые со временем, у них больше безобвинительных реакций.

Самый малый процент экстрапунитивных реакций отмечается в группе подростков, играющих в не ролевые компьютерные игры, больше 2 часов в день. Только у этой категории учащихся, процент интропунитивных реакций, реакций самообвинения превышает процент экстрапунитивных реакций. Процент самообвинительных реакций – 40,6, процент экстрапунитивных реакций – 36,07. Так же в этой группе учащихся, играющих в не ролевые компьютерные игры, самый наибольший процент безобвинительных реакций – 23,22 %, фрустрирующая ситуация рассматривается ими как преодолимая со временем.

Сравнивая типы и направления реакций в разных группах подростков, мы можем сделать следующие выводы: чаще всего используют самозащитные экстрапунитивные реакции, агрессию, направленную на окружающее, подростки, играющие в ролевые компьютерные игры больше 2 часов в день. Их враждебность вызванная фрустрацией, направлена против кого-либо или чего-либо в окружении, преобладает активное отрицание собственной вины за совершенный поступок. Больше всего ответов, при которых порицание и осуждение направлены на самого себя, с доминированием чувства вины и угрызениями совести, (интрапунитивные самозащитные), выявлено у подростков, играющих в не ролевые игры больше 2 часов в день.

Самозащитные экстрапунитивные реакции преобладают во всех группах подростков, кроме группы под-

ростков, играющих в не ролевые компьютерные игры больше 2 часов в день.

Эти подростки, используют интропунитивные самозащитные реакции. Экстрапунитивные самозащитные реакции выражены сильнее у подростков, играющих в ролевые компьютерные игры, по сравнению с играющими, в не ролевые компьютерные игры. Эти реакции выражены сильнее у подростков, играющих в ролевые компьютерные игры больше 2 часов в день, по сравнению с играющими в эти игры меньше 2 часов. В целом, экстрапунитивные самозащитные реакции более выражены у подростков, проводящих за игрой в компьютерные игры более 2 часов в день.

Полученные нами данные, дают основание полагать, что не только ролевые компьютерные игры, содержащие насилие и жестокость, имеют влияние на агрессивность подростков, но и компьютерные игры любого содержания могут иметь влияние на агрессивность пользователя. Также наши результаты свидетельствуют о негативном влиянии на поведение подростков и не ролевых компьютерных игр. Чем меньше подросток играет в не ролевою компьютерную игру, тем больше у него уровень агрессивности.

Так же были получены данные, которые подтверждают важность учета не только содержания игры, но и временного фактора при анализе влияния компьютерных игр на агрессивность подростков.

Тем не менее, малая изученность проблемы влияния компьютерных игр на агрессивность подростков, неоднозначность полученных и изученных данных в литературе, требует более глубокого подхода при изучении влияния компьютерных игр на агрессивность подростков, учета не только игровых предпочтений подростков, но и возрастных, гендерных особенностей, социальных условий подростков, длительного наблюдения за поведением подростков во время и после игры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – М.: Московский психолого – социальный институт: Флинта, 2003. – 96 с.
2. Макалатия А.Г. Мотивация в компьютерных играх / А.Г. Макалатия. - 3-я Российская конференция по экологической психологии (15-17 сентября 2003). Тезисы. – М.: Психологический институт РАО, 2003. - с. 358-361.
3. Собкин В.С. Место новых информационных технологий в жизни современного школьника / В.С. Собкин, Ю. М. Евстигнеева // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий. Материалы международной интернет-конференции, проходившей 20.03-14.05.2001 на информационно-образовательном портале www.auditorium.ru/ под ред. А.Е. Войскунского. - М.: Московский общественный научный фонд, 2001. - С. 16-25.
4. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. - №1. - С. 86-102.

THE INFLUENCE OF COMPUTER GAMES ON AGGRESSION OF TEENAGERS AT THE AGE OF 14-15

© 2014

Y.V. Serebrennikova, candidate of psychological sciences, associate professor of the of the chair
«Remedial pedagogy and psychology department»
Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur (Russia)

Annotation: The problem of aggression is one of the most important problem in modern psychology. This interest on this subject one can consider as the reaction of psychologists on unprecedented growth of aggression and violence in the world. Nowadays is characterized by swift development of information and computer technologies which essentially reform practice every day life. These tendencies exhibit in such traditional spheres as games and toys.

Keywords: aggression, computer games, physical and verbal aggression, opens aggressive behavior.

УДК 372.8: 811.133.1

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Н.В. Судакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Статья посвящена выявлению особенностей и основных факторов реализации обучения французскому языку студентов специальности «Физика». Наряду с традиционными формами и методами обучения актуализируется вопрос модернизации образования, использования инновационных технологий в построении курса иностранного языка.

Ключевые слова: модернизация образования; иноязычное обучение; технические специальности; французский язык; традиционные методы; инновационные технологии.

Трансформационные процессы в политике и экономике, процессы формирования качественно новой ценностно-информационной среды общества требуют инновационного подхода в системе высшего профессионального образования. В условиях модернизации высшей школы наряду с традиционными функциями классического вуза складывается новая модель университета как научно-образовательного учреждения, которое функционирует на основе сочетания академической науки с инновационными высокотехнологическими структурами.

Вызовы времени задают совершенно новый уровень требований к подготовке конкурентоспособных специалистов – профессионалов высокого класса, поэтому в условиях, определяющих состояние общества, актуализируется вопрос разрешения образовательных, организационно-методических, научно-исследовательских задач в области преподавания и, в частности, вопрос эффективного использования иностранных языков.

Актуальность настоящей статьи заключается в выявлении особенностей и основных факторов реализации обучения иностранному (французскому) языку студентов специальности «Физика».

К настоящему времени сложились определенные теоретические предпосылки для исследования социокультурных и дидактических аспектов формирования языковой компетентности и лингвистической культуры (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Ю. Н. Караулов, М. В. Китайгородская, А. А. Леонтьев, С. Д. Мартынов, Е. И. Пассов, В. А. Сластенин, И. И. Халеева и др.).

Однако, фрагментарно или недостаточно изучены методические и технологические возможности в использовании иностранного языка и иноязычной технической литературы в профессиональной деятельности.

Вооруженные знанием иностранного языка, будущие специалисты получают доступ к самой современной зарубежной информации и возможность общаться со своими иностранными коллегами без языкового барьера.

В стремительно меняющемся пространстве новых технологических возможностей учебные программы подвержены устареванию и требуют постоянной модернизации и обновления в соответствии с требованиями ФГОС. В частности, переход на двухуровневое образование (бакалавриат, магистратура) в высшем образова-

ния является ключевым моментом, повлекшим за собой сокращение сроков и увеличения доли интерактивных методов обучения, уменьшения времени непосредственного и индивидуального общения преподавателя со студентом. В этих условиях основной задачей, на которую сориентировано изучение иностранного языка в вузе – научить студентов пользоваться иноязычной литературой по техническим специальностям в профессиональных целях, уметь составлять рефераты и аннотации, высказываться на иностранном языке по вопросам, связанным с будущей профессией.

Основная цель курса «Иностранный язык» в неязыковых вузах (факультетах) – последовательное формирование коммуникативной профессиональной компетентности обучаемых средствами иностранного языка, овладение навыками чтения и обработки информации, техникой перевода узкопрофессиональных текстов, совершенствование креативных способностей и речемыслительной активности. В процессе обучения он выступает как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам, и является ресурсом для накопления специальных знаний в рамках профессиональной образовательной программы, открывающим перед студентами большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности.

Учебный курс «Иностранный язык» (английский, французский, немецкий) во всех высших учебных заведениях России включен в образовательные стандарты и является обязательным для изучения, независимо от профиля вуза.

Опираясь на вышеизложенную методику, мы использовали некоторые организационно-содержательные инновационные принципы построения курса «Французский язык» для студентов специальности «Физика» на физико-техническом факультете Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова.

Изменения, происходящие во всех сферах общественного развития привели к кризисной ситуации в области обучения французскому языку, которая обусловлена социальным фактором: английский язык как основной язык международного профессионального общения вытесняет французский и другие иностранные языки. Вследствие этого круг участников профессионального общения на французском языке ограничен и приемлем в использовании для стран, являющихся членами международной организации «Франкофония».

Сегодня французский язык необходим специалистам тех отраслей российской экономики, в которых сотрудничество с основными франкоязычными партнерами – Францией, Бельгией, Швейцарией, Канадой и др. является важным фактором экономического развития России, а именно: аэрокосмической промышленности, энергетики, автомобильной и текстильной промышленности, строительства и телекоммуникаций, медицины, юриспруденции, архитектуры; в области фундаментальных исследований по математике и физике [1, с. 32].

Исходя из этого возникает социальная потребность в подготовке специалистов, владеющих французским языком и способных осуществлять деловые контакты с зарубежными франкоязычными партнерами с целью обмена передовым опытом. Объективная востребованность французского языка, значительное расширение возможностей его практического применения делает его средством совершенствования профессиональной деятельности специалиста высокой квалификации, имеющего навыки в международном и межкультурном общении.

Нами был взят за основу огромный потенциал, заложенный в межпредметных связях французского языка с физикой, который должен быть реализован в процессе изучения этих двух дисциплин.

Физика оказывает влияние почти на все стороны жизни общества: научную, социальную, экономическую, затрагивает культуру и образ мышления.

Физика, как учебная дисциплина, составляет вместе с другими естественнонаучными дисциплинами основу общеобразовательной подготовки специалиста. Она обладает рядом особенностей и дидактических достоинств, позволяющих: развивать у студентов логику, рациональность и системность мышления, тренировать мыслительный аппарат будущего специалиста [2].

Залогом успешной педагогической деятельности в области предметно-ориентированного обучения иностранному языку студентов специальности «Физика» является высокий уровень развития как предметной – физической, так и лингвистической коммуникативной компетентности обучаемых, что выдвигает особые требования к процессу педагогического образования и воспитания новой модели специалиста-физика.

Обучение иностранному языку предусматривается учебной программой технического вуза (факультета) и является обязательным, однако признается его неэффективность. При этом принято ссылаться на два основных фактора: отсутствие у многих способностей к его освоению и слабую мотивацию, обусловленную мнением, что в предстоящей профессиональной деятельности иностранный язык вряд ли им понадобится» [3, с. 70].

Опровергая этот стереотип, заметим, что специалист строит конструктивные отношения с другими людьми в контексте своей профессиональной деятельности, познает социум, определяет свое место в мире.

Обучая студентов технических специальностей иностранному языку, преподаватель должен всегда работать на опережение, с первых же дней концентрируя внимание студентов на тесной взаимосвязи этих дисциплин, на умение улавливать смысл новых слов и выражений на профессиональном уровне: научных и технических терминов, специальных понятий, относящихся к сферам профессиональной деятельности, то есть, к формированию профессионального тезауруса [4].

Неоспоримо важную роль во взаимодействии преподавателя и студента играет повышение мотивации к изучению иностранного языка, которая напрямую зависит от энергетики и личностных особенностей преподавателя, от его умения:

- развивать физико-техническое мышление и интеллектуальные возможности обучаемых;
- формировать способность и готовность студентов к использованию иностранного языка как средства для получения информации по физике и другим естествен-

ным наукам из разных сфер его аутентичного функционирования;

- совершенствовать познавательные потребности и интересы студентов, формировать их профессиональную компетентность;
- повышать самооценку обучаемых.

При подборе материалов для студентов-физиков мы ориентировались в первую очередь на так называемую «фундаментализацию языкового образования», которая выражается в комплексе грамматических и лексических упражнений, всех видах речевой деятельности.

От того, насколько хорошо у студентов будет сформирована лингвистическая компетентность, зависит эффективность чтения, так как именно грамматика «цементирует» лексические элементы в связную мысль [6].

Технический язык является когнитивным. В целях облегчения восприятия специфического языка физики, мы разработали комплекс специальных пособий для студентов-физиков с целью развития культуры профессиональной речи на французском языке у будущих специалистов. В него входят задания, предназначенные для работы с терминологией, символикой, со словесно-логическими конструкциями, разнообразными тестами и текстами на французском языке. Семантический анализ текстов различных стилей в рамках технической тематики позволяет выделить определенные классификационные группы технических понятий и терминов.

Именно этим требованиям отвечает разработанное автором учебное пособие по технике перевода специальных текстов «L'esprit scientifique» (Дух науки), предназначенное для студентов 1 и 2 курсов специальности «Физика» и других технических специальностей. Фактологической базой этого издания являются тексты, составленные на основе оригинальных источников, а также материалов глобальной сети Интернет. Это краткое описание жизни и научной деятельности выдающихся ученых и изобретателей России и Франции. В пособие включены материалы об ученых – лауреатах Нобелевской премии по физике, тексты по физическим дисциплинам для внеаудиторной работы (резюмирования, составления терминологического словаря и вопросов к текстам): «La physique théorique», «La mécanique quantique», «La physique des particules», «L'interaction gravitationnelle», «La physique nucléaire», «L'électrodynamique», «La thermodynamique» и др. [5]

Цели данного пособия:

- 1) приобретение навыков по технике перевода узко-профессиональных текстов;
- 2) усвоение специальной математической, физической, химической и др. терминологии при работе с аутентичными материалами, что позволяет повысить профессиональный уровень студентов;
- 3) формирование, развитие и совершенствование познавательной компетенции студентов технических специальностей на среднем этапе обучения французскому языку.

Учебно-методическое пособие «Полная парадигма спряжения французского глагола в индикативе. Практикум по нормативной грамматике» предназначен для совершенствования лингвистических умений и навыков по французскому языку у студентов 1 и 2 курсов неязыковых специальностей (в том числе студентов-физиков).

Цели пособия – приобретение базовых умений и навыков, формирующих лингвистические знания:

- 1) овладение грамматическими и лексическими нормами французского языка в пределах, обеспечивающих возможность понимания и перевода аутентичных и адаптированных технических текстов;
- 2) формирование основ для дальнейшего изучения французского языка на основе лексико-грамматических упражнений;
- 3) повышение общеобразовательного уровня обучающихся через информационный материал практикума.

Разработанная нами программа по дисциплине «Французский язык» и тематика занятий позволяют последовательно вводить новые материалы, используя модульный принцип представления, которые включают блоки-практикумы лингвистического, профессионально-ориентированного и коммуникативного модулей. Теоретически мы разработали блоки-практикумы к каждому из предлагаемых модулей, практика же указывает на тесную взаимосвязь и взаимозависимость всех трех модулей обучения с комплексом упражнений, диалогов, текстов с тематическими словарями и необходимыми комментариями к ним.

Важное значение имеет развитие способности студентов пользоваться специальными словарями, глоссариями, справочниками, каталогами в поиске значений незнакомых слов и выражений, а также умение самостоятельно составлять словари технической терминологии при работе с новыми текстами.

При отборе и организации текстового материала и заданий к нему для студентов неязыковых специальностей мы преследовали цели как предметно-содержательные, так и познавательные. Это ведет к овладению студентами новых знаний, к формированию новых способов деятельности, новых мыслительных и практических операций и приемов, то есть поднимает обучаемых на более высокую ступень познания.

При модульном обучении чаще всего используется балльно-рейтинговая система оценки знаний и умений студентов. Рейтинговая оценка позволяет с большой степенью достоверности характеризовать качество подготовки по данной специальности. Использование рейтинговой системы позволяет активизировать познавательную активность студентов, усилить мотивацию обучения, направленную на достижение более высоких результатов, развить навыки самостоятельной работы и организации учебной деятельности и, как следствие, воспитать способность к самореализации.

В балльно-рейтинговой системе сочетаются различные формы текущего, промежуточного и итогового контроля, обеспечивается проверка усвоения теоретических знаний, формирования практических умений и навыков обучаемых [7-12]. Вероятно, рейтинговую систему оценки знаний нельзя рассматривать как идеальный метод, исключая все иные. Хотя нет сомнений, что при надлежащих условиях подготовки и осуществления рейтингов и тестирований они лучше других средств удовлетворяют основным методическим требованиям, обеспечивающим объективность процесса оценки качества обучения [4].

Наряду с традиционными методами, обучение иностранному языку включает в себя обновленные требования ФГОС, которые существенно изменяют структуру каждого занятия – это новые целевые установки к обучению, как то:

- обновленное содержание (в том числе по иностранным языкам);
- широкое использование рефлексивного подхода в обучении;
- пересмотр традиционных ролей преподавателя и студента на занятиях;
- модернизация программ иностранного языка по различным направлениям, учитывающая сокращение времени на преподавание при сохранении качества и объема освоения материала;
- оптимизация графика учебного процесса и методов контроля за качеством усвоения текущего материала;
- оптимальное использование электронных образовательных технологий в учебном процессе.

Концепция, сочетающего коллективные, индивидуальные и интерактивные методы обучения с увеличением качества образования, включающего основные современные достижения в области методики преподавания иностранных языков, является основой для препода-

вания иностранных языков в вузе.

В последние десятилетия стали уже традиционными такие инновации, как кредитная, модульная и балльно-рейтинговая системы контроля знаний студентов, включенные в образовательный процесс и используемые в преподавании французского языка, в том числе, при работе со студентами специальности «Физика», а также со студентами других естественнонаучных и гуманитарных специальностей.

Особую значимость сегодня приобретает внедрение технологий дистанционного обучения, которые могут быть как альтернативой традиционному обучению, так и прекрасным дополнением к нему, выгодно расширяющие «классические» формы организации образовательного процесса.

Необходимо заметить, что дистанционное обучение – это не форма обучения, а набор технологий, позволяющих осуществлять процесс обучения дистанционно. Студент получает доступ к личному кабинету преподавателя в системе дистанционного обучения вуза. В этой системе преподаватели размещают необходимые учебные материалы и задания для контроля успеваемости студента.

Дистанционные методы имеют ряд существенных преимуществ: интерактивное обучение с помощью компьютера проводится без отрыва от работы и практически без выездов с места проживания обучаемых; гибкий график и индивидуальные условия для каждого студента; с помощью систем дистанционного обучения осуществляется постоянный доступ обучающихся к учебному материалу; получение навыков поиска и систематизации информации; консультирование и проведение дискуссий; тестирование знаний и навыков студентов. Использование технологий дистанционного обучения индивидуализирует образовательный процесс, пробуждает интерес к самовыражению и творчеству, повышает иноязычную активность студентов.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что совершенствование механизмов трансляции знаний, сочетание традиционных форм и методов обучения с инновационными образовательными технологиями обеспечивают возможность успешного обучения студентов, оказывают плодотворное влияние на организацию и формирование иноязычного образования.

В процессе исследования форм и методов обучения иностранному языку студентов-физиков, мы выявили, что основными факторами реализации преподавания, ориентированными на цели, обозначенные в рамках инновационной образовательной программы, являются:

- 1) совершенствование методического обеспечения учебного процесса (разработка рабочих программ модульного типа, построенных на компетентностной основе, составление методических указаний и пособий, подбор оригинального аутентичного материала на основе использования Интернет-ресурса, разработка и обновление дидактических концепций обучения профессиональному иностранному языку в условиях имеющейся сетки часов);
- 2) привлечение технических средств обучения и оптимальное использование электронных образовательных технологий в учебном процессе (интерактивные методы обучения, внедрение компьютерных программ, технологии дистанционного обучения);
- 3) развитие системы мониторинга качества обучения иностранному языку и системы оценивания достижений студентов (разработка инструментария для осуществления текущего, рубежного и итогового контроля – балльно-рейтинговая система контроля знаний, создание банка тестовых заданий по иностранному языку, использование творческих форм контроля наряду с традиционными контрольно-тестовыми заданиями);
- 4) привлечение новых технологий лингводидактики (профессионально-ориентированная методика, личностно-ориентированное обучение, развитие речемысли-

тельной активности), организация учебного материала в виде модулей.

Данное исследование не претендует на полноту разработки всех аспектов сложного и многогранного процесса реализации обучения студентов технических специальностей иностранному языку, но может иметь существенное значение для повышения уровня его соответствия требованиям современного качества образования. Перспективным направлением, требующим дальнейшего исследования, остается изучение педагогических и дидактических особенностей данной проблемы в условиях инновационной образовательной программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лесохина Т. Б., Шейпак С. А. Преемственное обучение французскому языку в школе и нефилологическом вузе в контексте языкового плюрализма // Иностранные языки в школе. 2004. №5. С. 31–39.
2. Ан А. Ф. Теоретико-методологические основы непрерывного физического образования. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2008.
3. Вербицкая А. А., Тенищева В. Д. Иноязычная речевая деятельность инженера // Высшее образование в России. 1994. №3. С. 70–78.
4. Сидикова Н. В. Профессионально-компетентностная модель иноязычного обучения: пути формирования в условиях многоуровневого образования. Монография. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. 180 с.
5. Сидикова Н. В. L'esprit scientifique (Дух науки): Учебное пособие по технике перевода специальных текстов / Под ред. докт. филолог. наук, проф. Т. Д. Щербаковой. – Владикавказ: ИПЦ СОИГСИ ВНИ

РАН РСО-А, 2014. 103 с.

6. Фоломкина С. К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1971 – №3. – С. 3–12.
7. Бородин 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.
8. Исмаилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74–76.
9. Глухова Л.В. Управление знаниями: дивергентный подход // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3 (29). С. 165–168.
10. Гумерова Г.И., Шаймиева Э.Ш. Формирование концептуальных положений модели управления знаниями в организации: теоретико-методический подход (на основе эмпирического исследования) // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 119–129.
11. Гушина О.М., Крайнова О.А. Проектирование системы информационной поддержки управления знаниями // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 10–13.
12. Артамонова Е.В. Контрольно-оценочная практика российского профессионального образования: настоящее, прошедшее, будущее // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 224–226.

MAIN FACTORS OF REALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF THE STUDENTS-PHYSICISTS IN THE FRAMEWORK OF INNOVATIVE EDUCATION

© 2014

N.V. Sidakova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
North Ossetian State University after K. L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article is devoted to revealing of peculiarities and main factors of realization the French language training of the students of Physical speciality. Side by side with traditional training forms and methods, the question of education modernization and usage of innovative technologies in the foreign language course construction is actualized.

Keywords: education modernization; foreign language training; technical specialties; the French language; traditional methods; innovative technologies.

УДК 378

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Л.В. Тайкова, аспирант

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: В настоящее время в теории и практике дошкольного образования происходят коренные изменения, связанные с пересмотром целей и принципов развития дошкольников. Этому способствует разработка и введение в действие государственного стандарта дошкольного образования, поиск инновационных технологий воспитания и обучения детей. В связи с этим особое значение для развития дошкольников приобретает профессиональная подготовка работников дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: подготовка студентов, профессиональная деятельность, система дошкольного образования.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная педагогическая действительность характеризуется усложнением профессионального содержания подготовки педагога дошкольного образовательного учреждения. Так как сегодня необходим педагог высокой культуры, развивающий индивидуальные потенциалы своих воспитанников и свои собственные, способный к постоянному личностно-профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Социальный заказ общества на педагога дошкольного образовательного учреждения требует новых подходов к подготовке высококвалифицированных педа-

гогических кадров, в связи, с чем проблема подготовки таких специалистов для работы с детьми дошкольного возраста, владеющего средствами диагностики, основами коррекционной работы с детьми, исследователя, способного к творческому применению и разработке новых педагогических технологий и методик, учитывающего многообразие образовательных программ, в настоящее время является особенно актуальной [1; 2].

В большинстве случаев эффективность развития дошкольников зависит от уровня профессионально-мастерства воспитателя, готовности осуществлять соответствующее направление профессиональной деятельности. Поскольку эта готовность формируется в результате

профессиональной подготовки студентов, то возникает необходимость ее совершенствования [3; 4].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Для профессионального образования студентов значимы исследования, посвященные формированию личности педагога, структуре и закономерностям его деятельности (Ф.Н.Гоноболин, В.А.Сластенин, и др.); проблеме профессиональной готовности специалистов дошкольного образования (Е.А.Панько, Н.И.Пинчук, В.И.Ядэшко и др.) [5; 6].

Исследования специалистов дошкольного профиля осуществлялись в различных направлениях С.А.Козловой, Т.А.Куликовой, Н.М.Михайленко, Т.Н.Тарановой, В.Н.Макаровой, Л.О. Романовой, Н.В.Кривошековой и др.

Необходимо определить место понятия «подготовка» в ряду близких по значению понятий, таких как: «компетентность», «квалификация», «готовность». Анализ научных исследований позволил выделить следующие подходы:

1. Ряд исследователей рассматривают подготовку как формирование мотивационного и процессуального компонентов готовности (М.И.Дьяченко, С.П.Морозов) [7; 9].

2. Подготовка студентов – установка студентов на труд, устойчивая ориентация на выполнение трудовых заданий, общая готовность к труду (А.А.Деркач) [7;8].

3. Готовность является синонимом квалификации, если квалификация рассматривается как «степень подготовленности к какому-либо виду труда или профессии, специальности»; «как потенциальная готовность к какому либо труду» [8].

4. Готовность рассматривается как составная часть профессиональной компетентности. В нормативных документах и исследованиях ряда ученых (Е.П.Тонконогих, Т.И.Шамова, Р.М.Шерайзина и др.) компетентность представлена как интегральная профессионально-личностная характеристика или качество, сплава опыта, знаний, умений и навыков, которые определяют готовность и способность выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме нормами и стандартами.

5. Готовность к педагогической деятельности рассматривается как процесс и результат подготовки в исследованиях ряда ученых (А.А.Абдулина, И.Е.Брякова, И.А. Донина, Н.А. Конышева, Н.Д. Иванова, Е.А. Федорова и др.) [7].

Понятие «готовность» трактуется и как сложное интегративное качество личности (В.С. Ильин, В.К. Федулов) и как синтез свойств личности (В.А. Крутецкий), и как наличие определенных способностей к деятельности (С.Л. Рубинштейн), и как одно из условий успешного выполнения любой деятельности (Н.Д. Иванов, Л.Д. Мамутова, Р.М. Шерайзина). Готовность к определенному виду деятельности (игра, учение, труд) предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов желаемой работы. Затрудняют появление готовности пассивное отношение к задаче, беспечность, безразличие, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать свой опыт. Недостаточность готовности приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

Формирование целей статьи (постановка задания). Рассматривая подготовку студентов к профессиональной деятельности в системе дошкольного образования,

перед автором стояла цель – обосновать значение профессиональной подготовки в развитии личности будущего педагога дошкольного образования как важнейшей составляющей его облика.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Подготовка студентов педагогических специальностей производится на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, включающего основные виды деятельности воспитателя детей дошкольного возраста [9].

К основным видам деятельности воспитателей детей дошкольного возраста относятся:

Воспитательно-образовательная - осуществление целостного педагогического процесса в соответствии с образовательными программами дошкольных учреждений; создание предметно-развивающей педагогической среды как условия успешного развития ребенка; организация содержательной жизни детей и руководство разными видами детской деятельности (игровой, учебно-познавательной, художественной, физкультурно-оздоровительной, общения, бытовой, трудовой); осуществление личностно-ориентированного подхода в работе с детьми на основе изучения ребенка, анализа обученности и воспитанности и проектирования развития его личности; обеспечение охраны жизни и здоровья детей; осуществление здоровьесберегающей функции деятельности воспитателя; оказание содействия специалистам в области коррекционной деятельности с детьми, имеющими отклонения;

учебно-методическая – планирование воспитательно-образовательной работы на основе изучения образовательных программ, учебно-методической литературы, преобразования информации об окружающем мире в форму, доступную дошкольникам; проектирование воспитательно-образовательной деятельности на основе анализа достигнутых результатов;

социально-педагогическая – консультативная помощь в овладении родителями практически значимых для них положений дошкольной и семейной педагогики, психологии и методики воспитания детей дошкольного возраста; создание условий для полноценной социализации детей, ознакомление их с социальным миром, защита интересов и прав детей [9].

Выпускник должен уметь: проектировать, планировать и осуществлять целостный педагогический процесс на основе анализа и оценки достигнутого уровня развития, воспитанности и обученности детей; организовывать содержательную жизнь детей; руководить основными видами деятельности дошкольников; обеспечивать создание развивающей предметно-пространственной среды; взаимодействовать с дошкольником; изучать на основе наблюдений личность дошкольника, выявлять его затруднения и оказывать ему содействие; вести разъяснительную педагогическую работу с родителями; взаимодействовать с другими сотрудниками дошкольного учреждения, участвующими в воспитательно-образовательном процессе (музыкальный руководитель, дефектолог, психолог, медицинский работник), и родителями; владеть умениями в области тех видов деятельности, которым педагог обучает дошкольников; пользоваться техническими средствами обучения и компьютерной техникой; владеть умениями самообразования и самовоспитания [9].

Выпускник должен знать: основные документы о правах ребенка и обязанностях взрослых по отношению к детям (Конвенция о правах ребенка; Международная конвенция о правах и основных свободах человека; Конституция Российской Федерации; Федеральный закон «Об образовании»); цели, задачи, содержание, принципы, формы, методы и средства обучения и воспитания детей дошкольного возраста; основы психологии человека и психологические особенности детей дошкольного возраста; методики развития разных видов деятельности

детей; особенности анатомии и физиологии дошкольника и требования к обеспечению санитарно-гигиенических условий; инструктивные документы по вопросам охраны жизни и здоровья ребенка и способы обеспечения безопасности его жизнедеятельности; основы организации дошкольного учреждения и управления им [9].

По общепрофессиональным дисциплинам выпускник должен: в области психолого-педагогической и медико-биологической подготовки: знать закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, его возрастные и индивидуальные особенности; знать теоретические основы и ведущие, тенденции развития системы образования, психологической и педагогической науки; знать особенности содержания и организации педагогического процесса в условиях разных типов образовательных учреждений; знать основные теоретические подходы, современные концепции воспитания и обучения; знать закономерности, принципы, содержание и структуру целостного педагогического процесса; знать цели, задачи, содержание, формы, методы и средства воспитания и обучения; знать современные инновационные технологии в сфере образования; знать закономерности общения, межличностных и внутригрупповых отношений; знать содержание и формы коррекционно-развивающего образовательного процесса; знать основы педагогического мастерства; знать основы управления образовательными системами; знать основные общенаучные характеристики исследования в области образования; знать анатомо-физиологические особенности и основы гигиены детей; знать основополагающие принципы здорового образа жизни; знать наиболее распространенные заболевания, являющиеся главной причиной ранней инвалидности и смертности детей и подростков; знать основные факторы риска и основные способы профилактики заболеваний детей с учетом анатомо-физиологических особенностей развития их организма, функциональных нарушений [9].

Студенты должны уметь создавать психологически комфортную развивающую среду; уметь применять психолого-педагогические знания в разных видах образовательной деятельности; уметь организовывать образовательно-воспитательный процесс в различных социокультурных условиях; уметь анализировать, планировать (проектировать) и оценивать образовательный процесс и его результаты; уметь оказывать социальную помощь и психологическую поддержку воспитанникам; уметь осуществлять педагогическое общение с воспитанниками, родителями, коллегами; уметь использовать современные инновационные технологии в сфере образования; уметь осуществлять планирование повседневной учебно-воспитательной работы и вести ее в соответствии с программно-методической документацией; уметь осуществлять педагогическую диагностику, психологический анализ дезадаптации и отклонений в развитии ребенка под руководством специалиста; уметь реализовывать процесс профессионального самовоспитания и самообразования; уметь осуществлять самоанализ, самоконтроль собственной педагогической деятельности, уметь ее представить, (аттестация); уметь осуществлять исследовательскую, опытно-экспериментальную работу в сфере образования; уметь оказывать первую медицинскую помощь детям и взрослым [9].

Одним из условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования является их социальная активность. Обусловлено это тем, что после окончания учебного заведения они будут осуществлять педагогическое, методологическое, информационное сопровождение образовательного процесса, сталкиваясь с многообразием проблем [10-13]. Эти знания они получают в процессе занятий, в ходе учебной и производственной практик.

Разнообразие видов активности, к которым прибегает человек в процессе жизнедеятельности, зависит от многих факторов, но важную роль для выбора вида ак-

тивности в той или иной ситуации играют индивидуальные особенности личности. Обучение в вузе предполагает разработку таких способов организации их деятельности, которые учитывали бы внутреннюю мотивацию и избирательную активность студентов.

Активность студента следует рассматривать в двух различных, но взаимосвязанных аспектах: активность в конкретной учебной ситуации и активность как качество личности. Первая участвует в формировании второй. Постепенно усложняется структура потребностно-мотивационной сферы и возрастает уровень самостоятельности, а также сознательности студентов. Активность начинает реализовываться в деятельности и благодаря практике становится привычной формой поведения.

Основными направлениями воспитательной деятельности, позволяющими оценивать активность студентов, являются направления, связанные со спортивной, творческой, политической и общественно полезной сферами общественной жизни.

С этими направлениями связаны показатели активности студентов: в сфере в сфере спортивно-оздоровительной – наличие спортивного знания; активность в занятиях спортом (в секциях и самостоятельно); участие в спортивных соревнованиях; в творческой сфере деятельности – участие в культурно-массовых мероприятиях; активность посещения кружков и студий; участие в работе молодежного парламента; в сфере общественно полезной деятельности – участие в общественно полезных трудовых мероприятиях; работа в общественных организациях; участие в волонтерском движении.

Сегодняшний студент, будущий специалист дошкольного образования будет выполнять в обществе множество социальных ролей, интегрироваться в различные сферы общественной жизни, поэтому необходимо формирование мировоззренческих, гражданских основ личности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, современные социально-экономические условия жизни общества предъявляют новые требования к системе профессионального образования. Появилась потребность в педагогах, обладающих гибким педагогическим мышлением, способных анализировать и конструировать логику педагогического процесса в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

Каждая личность уникальна и неповторима, поэтому активность каждого индивида в одних и тех же условиях при действии одних и тех же побудителей проявляется исключительно своеобразно. Поэтому подготовка студентов вуза к профессиональной деятельности в области дошкольного образования предполагает разработку таких способов организации их деятельности, которые учитывали бы внутреннюю мотивацию и избирательную активность студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С., Степанович В.А. Деловые игры. Теория и организация. - Екатеринбург, 2000. - 192с.
2. Алешина Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью.-М.: Элисе Трейдинг: ЦГЛ, 2003.-241 с.
3. Бандура А. Анализ социального научения . – Смоленск, 2003. - 320с.
4. Воспитание и развитие личности в социуме / Отв. За выпуск Л.Г.Нещерет. Нижний Новгород: педагогические технологии. Арабеск, 2000.- 192с.
5. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология.-Спб.: Прайм.-Еврознак, 2002.- 256с.
6. Ашиков В., Ашикова С. «Азбука мира»: Программа воспитания толерантности и основ культуры мира для детей ст. дошкол. возраста// Дошкольное воспитание.-2003.-№ 8. -155с.
7. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка

учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина - М.: Просвещение, 2006 - 208с.

8. Аникевич С.О. О профподготовке педагогов в контексте модернизации специального образования / С.О. Аникевич // Дошкольное воспитание. - 2005 - №10-117с.

9. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности «Дошкольное образование»-М.: Изд-во ИПР СПО, - 2002-72с.

10. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. Совершенствование методико-математической подготовки бакалав-

ров дошкольного и начального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 46-48.

11. Добрыдень А.В. Культура общения как составляющая профессионального мастерства педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 11-14.

12. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.

13. Ахметжанова Г.В. Инновационные подходы формирования готовности личности к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 227-230.

TRAINING OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION

© 2014

L.V. Taykova, post-graduate student

Novgorod State University of a name of Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod (Russia)

Annotation: Now in the theory and practice of preschool education there are the basic changes connected with revision of the purposes and the principles of development of preschool children. It is promoted by development and introduction in action of state standard of preschool education, search of innovative technologies of education and training of children. In this regard for development of preschool children vocational training of employees of preschool educational institutions is of particular importance.

Keywords: training of students, professional activity, system of preschool education.

УДК 735.29

РОЛЬ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ

© 2014

Г.А. Халилов, заведующий отделом руководства и психологической консультации

Университет «Кавказ», Баку (Азербайджан)

Аннотация: Очень важно, чтобы каждый человек питал любовь и уважение к людям старше себя по возрасту. Забота и внимание к представителям старшего поколения нашли отражение в национальных традициях и менталитете, в религии и трудах выдающихся мыслителей. Наличие в семье представителя старшего поколения привносит различные оттенки в семейные отношения и является подходящим объектом для изучения межпоколенческих отношений.

Ключевые слова: семья, пожилые люди, отношения между поколениями, социализация личности, родители, дети и внуки.

Точка отсчёта старости, как социального явления, носит условный характер, меняется в зависимости от общества. Граница пожилого возраста в одном обществе начинается с 50 лет, в другом – с 60 лет, а в некоторых обществах и того выше. Влияние представителей старшего поколения на детей может быть прямым и косвенным.

Несмотря на то, что во многих обществах сформировались отрицательные стереотипы о старческом возрасте, имеющие социальное влияние и положение лидерства в семье, пожилые люди своим богатым жизненным опытом, взглядом на жизнь, сознательностью могут оказать благотворное влияние и на других членов семьи.

Введение. Старость – это, прежде всего, естественный и неизбежный процесс в жизни человека. Есть немало факторов, ускоряющих с точки зрения жизнеспособности процесс старения. Представьте себе, что однажды, проснувшись, чувствуете, что нет у вас того острого слуха, бодрости, что было раньше. Рядом видите предназначенные для вас лекарства, во всём теле чувствуете непрерывную боль, физическое бессилие, обращаете внимание на то, что в течение дня люди разговаривают с вами тише, обходятся учтиво, приветливо доброжелательно. Понимаете, что у вас замедляется способность мыслить, память изменяет вам, часто теряете некоторые свои вещи. Какое создаётся впечатление? Конечно, “очень печальное”, скажете вы, хотя на самом деле, это обыденная жизнь большинства людей пожилого возраста [1].

Уважай и почитай старших: и ты когда-нибудь составишься. Не почитающих старших, в будущем не будут

уважать молодые, да и свои дети. Человек, относящийся нежно и приветливо к родителям и другим членам общества, в старости обязательно получит ответ, как говорят, добро вернётся к нему.

Любовь и уважение к старшим исходит из наших древних устоявшихся традиций и обычаев. Пожилых людей ценили в первую очередь за мудрость, авторитет, здравые решения, считалось, что они, как никто другой, обладают пониманием жизни.

Присутствие старшего в обществе всегда имело ощутимое нравственное значение. При появлении старших, младшие прерывают свои игры и беседы, не сядут за стол, пока взрослые не сядут, даже взрослый сын без позволения отца не сядет рядом, начинает беседу с его позволения.

Неуважение и непослушание родителям считается таким же тяжким грехом, как поклонение идолам, совершение преступления, лжесвидетельство, дезертирство [2, с. 248].

Какая бы ни была ситуация, дети должны беречь любовь и уважение к родителям, поддерживать искренние взаимоотношения. Во всех праздниках и знаменательных днях дети всегда поздравляют родителей, бабушек и дедушек и близких, целуют их руки и получая их благословение. Большое счастье для них такое благословение. Дети, совершая плохой поступок, боялись проклятий отца и матери [2, с.249].

По нашим обычаям и традициям оказывать уважение отцу очень важно. У тюркоязычных народов существует выражение: “нельзя поднимать руку на мать перечить ей; потому что в нашей культуре уважение к матери бес-

конечно” [3, с.409].

В азербайджанских семьях несколько поколений живут вместе, и всегда существует любовь и уважение к старшим. Это культурное наследие, передающееся от отца к сыну, проявляется во всех слоях общества, потому что дети, видевшие любовь, милосердие от старших, став взрослыми, соблюдают верность и ответственность перед теми, кто их вырастил [2, с.246]. Благодаря догмам исламской религии ещё больше возрастает чрезвычайная важность старшего поколения семьи в обществе. Исламская религия считает людей почтенного возраста достойными уважения. Пророк Мухаммед часто навещал пожилых, всегда принимал их приглашения, порой шутил с ними, веселил их. Пророк, считавший период старости отрезком жизни, реально подходил к понятию “старость” и показал нам, как следует обращаться и строить отношения с людьми почтенного возраста [4, с.50]. Пророк Мухаммед велел: “Приведите ко мне слабых и бессильных (я помогу им).” Только благодаря вашей помощи слабым и беспомощным среди вас, вам воздастся вдвойне [5, с.84]. Если молодой человек протянет руку помощи пожилому, то и Бог пошлёт тому в старости человека, который протянет ему руку помощи [5, с.85].

На всех этапах истории уважение к людям почтенного возраста находило отражение в трудах видных литераторов, учёных. Уважаемый в Азербайджане и во всём мире учёный, литератор Насиреддин Туси в трактате “Ахлаг-и Насири” затронул моменты, отражающие манеру обращения со старшими, указал на необходимость и важность уважения и любви к ним [6, с.159]. По мнению Туси, каждый должен уважать и заботиться о людях старше себя по возрасту. “Благовоспитанный человек разговаривает со старшими без намёков и иронии, приятным голосом” [6, 162].

Среди даров Создателя именно добро, которое делают родители детям, должно вознаграждаться. По мнению Туси, после отдачи долга Богу нет большего достоинства, чем отдачи долга родителям, забота о них [6, с.167].

Одним из литераторов, пропагандировавшим своими произведениями уважение к людям почтенного возраста, был Бахтияр Вахабзаде. Его произведения выделяют богатством психологических моментов и ситуаций. С этой точки зрения обращает на себя внимание его поэма “Покинутые” (“Atılmışlar”), посвящённая забытым родителям, лишённым любви и уважения детей. Б.Вахабзаде, придававший особое значение таким нравственно-этическим нормам поведения в обществе, как любовь к матери, почитание престарелых, в своем творчестве уделял большое внимание этим важным проблемам [7, с.2].

Роль старшего поколения в семье очень важна. Точка отсчёта старости как социального явления меняется в зависимости от общества, в котором эти люди проживают. Исследования показывают снижение умственных функций у людей 50 лет и старше. Точка отсчёта старческого возраста в некоторых странах начинается с 50 лет, в других – с 60 лет, а в некоторых – еще выше [5, с.115]. Но в большинстве стран граница старости начинается с 65 лет. Установление старости в 65 лет исходит от Бисмарка и используется в разных странах [3, с. 453].

И медицинские учреждения, принимая во внимание резкое ослабление социальной и физической активности в возрасте 50-65 лет, приняли возраст в 65 лет за порог старости. Этот возраст – время приближения людей к концу активной трудовой жизни и выхода на пенсию [3, с.313].

Вместе с тем зрелый возраст принято подразделять на средний возраст – 45-59, пожилой – 59-75, старость – 75-89, старческий возраст – 90+ лет [5, с.35].

В последнее время и в развитых, и в развивающихся странах быстрыми темпами увеличивается число людей старшего возраста [3, с.313]. В 1950 году в мире проживало 200 миллионов людей старше 60 лет, в 2000

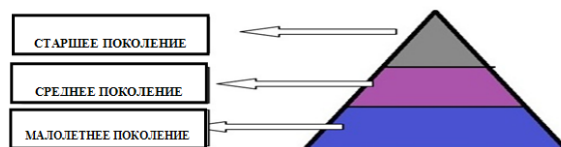
году – 600 миллионов, к 2025 году, по приблизительным подсчётам, их число достигнет 1 миллиарда [5, с.35]. В последнее время в мире выросла численность пожилых людей по сравнению с общими темпами роста населения. В настоящее время в масштабе мирового уровня, 9 работоспособных человек в возрасте 15-65 лет поддерживают одного пожилого человека, то есть оплачиваемые 9 членами общества налоги уходят на пенсию и нужды 1 пожилого человека. К 2050 году эта цифра снизится до 4 человек [3, с.357].

Увеличение числа пожилых людей среди общего населения вместе с собой приносит проблемы, в том числе дополнительные расходы на жизнь [3, с.313]. Это связано также и с тем, что во многих странах, в том числе и в Азербайджане, в семьях с каждым годом уменьшается число детей. Например, внутри семьи, имевшей 7-10 детей, пожилые составляли 15-25 процентов; если посмотреть со стороны, число пожилых в общей массе семьи не очень-то много.

С уменьшением в последнее время числа новорожденных во многих семьях наблюдается увеличение числа пожилых людей. На усиление внимания к представителям старшего поколения повлияло не только ускоренное увеличение их числа среди общего числа населения, но и в то же время ускоренные изменения, происшедшие в структуре семьи.

Раньше в так называемых больших семьях, состоящих из матери, отца, детей, бабушки, дедушки, заботиться о пожилых было легче. С переходом к нуклеарной семье пожилые были оставлены детьми и стали жить самостоятельно, и в обществе они остались как отдельная группа [5, с.213].

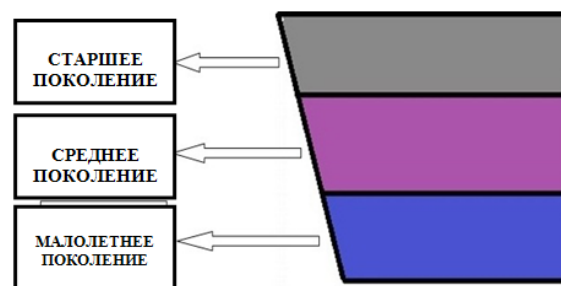
Вместе с индустриализацией произошли большие изменения, повлиявшие и на семью. В результате, с появлением нуклеарной семьи, в семейном распределении труда не учитывался труд пожилых людей. [3, с.293].



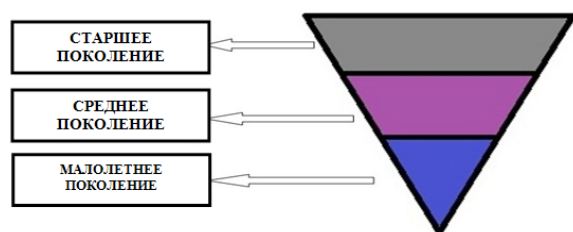
Изменение структуры семьи. Как видно, демографические изменения способствовали повышению значимости в обществе старшего поколения [8].

В 90-е годы прошлого века большинство семей были многодетными; дедушки и бабушки умирали до того, как внуки становились взрослыми, а это значит, что структура семьи, где дети составляли большинство, а представители старшего поколения – меньшинство, была похожа на пирамиду.

Так выглядела структура семьи 1990-х годов. Модель семьи 2000 года больше всего похожа на четырёхугольник, здесь в одно и то же время существуют представители различных поколений: в семье относительно меньше детей и больше долгоживущих.



Так выглядит структура семьи 2000-х годов. Начиная с 2030 года, визуальная картина семьи будет меняться, то есть число пожилых ещё больше увеличится, и семьи превратятся в малодетные.



Так будет выглядеть структура семьи в 2030 году. Очень важно знать влияние этих существенных изменений на семью и общество. Старшее поколение семьи может оказать большую помощь в воспитании подрастающего поколения, но, с другой стороны, требует постоянного внимания и заботы.

Одной из основных проблем является взаимовлияние в семье между поколениями. Несомненно, каждый из нас является членом какой-нибудь семьи, можно сказать, весь контекст жизни проводит с семьёй. Семья обеспечивает нас необходимыми физическими и нравственными ресурсами, и всю жизнь мы взаимно оказываем друг другу эмоциональную, физическую помощь и поддержку. Для людей преклонного возраста, нуждающихся в помощи и поддержке, важность понятия семьи приобретает ещё более ошутимое значение. [9].

Отношения между членами семьи не остаются постоянными, неизменными, под влиянием времени обновляются или прекращаются, например, некоторые длительные отношения прерываются со смертью, а другие возникают в результате рождения или вступления в брак. Такие события, как развод или выход на пенсию, тоже можно принять как факторы, влияющие на семейные отношения [10]. Проблемы, связанные со здоровьем, могут привести к зависимости пожилых от других членов семьи. Развод родителей может оказать влияние на взаимоотношения внуков и старшего поколения. Поэтому в пору старости жизнь динамична и требует изменений.

В связи с изменяющимися условиями культурной и экономической жизни структура семьи постепенно начала меняться. Из-за того, что молодые семьи большую часть времени посвящают работе, некому бывает ухаживать за пожилыми. Забота о пожилых людях требует дополнительных материальных средств. По этой причине ранее взятую традиционной семьёй на себя роль сегодня в жизни стали выполнять государственные структуры или частные организации [3, с.315].

Отношения между поколениями, то есть между родителями и детьми, родителями и представителями старшего поколения, старшим поколением и внуками называются межпоколенческими отношениями. В одних семьях эмоциональные отношения очень сильны, в других – слабы, одни семьи большую часть времени проводят вместе, другие – редко видят друг друга. Чтобы лучше понять семьи, исследователи рассматривают отношения между поколениями с 3-х аспектов: эмоциональные нити (узы); интенсивность отношений; социальная поддержка. С этих аспектов исследователи делят различные отношения между поколениями на 5 типов семьи:

- Тесно связанные (Tight-Knit). Эти семьи находятся в очень тесных отношениях. Если они будут жить в близком расстоянии, отношения будут очень тесными, если далеко, то посредством телефонных звонков, Интернета будут постоянно держать связь друг с другом. В этих семьях забота друг о друге, дружеские отношения сильны.
- Социальный тип семьи (Sociable). Это не заботящиеся и не поддерживающие друг друга семьи, несмотря на эмоционально сильные узы и тесные связи.
- Дружеский тип семьи (Intimate). Члены такой семьи, хотя и стараются показать себя эмоционально близкими, встречаются нечасто и живут далеко друг от друга. Они опираются в основном на других.
- Принудительный тип семьи (Obligatory). Эти семьи поддерживают и заботятся друг о друге, но с эмоци-

ональной стороны не связаны друг с другом.

- Свободный тип семьи (Detached). Эмоционально несвязанные, редко видящие друг друга семьи [9].

Другие изменения в пожилом возрасте связаны с ролью бабушки и дедушки. Радость, подаренная ребёнком, может дать положительную энергию пожилым людям и увеличить их веру и надежду в будущее [3, с.292]. Старшее поколение может оказать на детей прямое и косвенное влияние. Прямое влияние исходит из влияния к лицу, а косвенное передаётся посредством третьего лица [8].

Влияние родителей доминирует в социальной жизни детей. Влияние старшего поколения может осуществляться и косвенным путём. Косвенное влияние в семье может происходить несколькими путями. Поведение и влияние пожилых может улучшить или ухудшить качество жизни семьи. Взаимоотношения родителей детей с представителями старшего поколения может оказать положительное или отрицательное влияние на отношение внуков к старшему поколению [8]. Значит, родительский фактор играет большую роль в характеристике отношений между старшим поколением и детьми.

У каждого члена, построившего семью, есть обязанности и по отношению к семье и по отношению к родителям, и каждая сторона ждёт любовь и внимание. Эгоистичные, неразвитые личности относятся к пожилым равнодушно или покидают их [8, с. 299]. Именно по этой причине характер родителей – один из факторов, влияющих на взаимодействие старшего поколения семьи с детьми.

Конфликт родителей с представителями старшего поколения может эмоционально повлиять на детей. Поддержка, получаемая родителями от старшего поколения, влияет на качество жизни детей (Tinsley Parker, 1984). В то время, как пожилые нуждаются в поддержке, дети могут быть лишены этой поддержки. Редко старшее поколение хочет оказать на детей косвенное влияние, потому что у многих из них есть возможность оказать прямое влияние. Но пожилые могут оказать на детей и косвенное влияние тоже. По наблюдениям Черлинга и Фурстенберга (1986), очень многие пожилые люди строят дружеские отношения с внуками.

Также старшее поколение семьи своим положительным влиянием может нейтрализовать отрицательное влияние родителей, например, могут ослабить отрицательное влияние чересчур критичных и требовательных родителей, с другой стороны, они без ведома родителей могут оказать на детей отрицательное физическое и эмоциональное влияние [8]. Один из основных показателей психологии пожилых людей – эгоистичность. Пожилые ожидают от окружающих уважения и заботы. В этом возрасте слишком сильна тяга к деньгам и богатству [5, с.209].

Влияние представителей старшего поколения на развитие детей может быть полезным, вредным и нейтральным. По мнению многих исследователей, влияние может быть положительным в том случае, если вмешательство пожилых не больше и не меньше нормы. По Тинслею и Паркеру, основная форма вмешательства – продолжительность и частота встреч. Черлин Фурстенберг исследовал факторы, влияющие на интенсивность встреч представителей старшего поколения с детьми. Искренность отношений между старшим поколением и внуками, материальная поддержка старшего поколения семьи – факторы, непосредственно влияющие на интенсивность этих отношений.

Многие писали о важности влияния представителей старшего поколения на молодое поколение. Корнхабер (1985) отметил степень полезности общения детей хотя бы с одним представителем старшего возраста. Эти дети бывают больше привязанными к своей семье и социализируются на высоком уровне.

Хотя старость, с одной стороны, включает нехватку здоровья, силы и энергии, но, с точки зрения опыта,

совершенства, правильного понимания жизни, целенаправленного отношения к миру, имеет выгодное положение. Поэтому активная молодёжь должна перенять эти качества [5, с.271].

Главное желание престарелых в смысле продолжения рода и семейных отношений – это желание иметь внуков. Это положение, кроме психологического утешения, с точки зрения семьи, имеет важную функцию, потому что пожилые люди являются воспитателями, попечителями внуков.

Пожилые люди обладают чувством, которого нет у молодого поколения. Особенно большую пользу дети могут получить от опыта, мудрости пожилых [5, с.211]. Мать и отец, занятые на работе, не могут уделять достаточно времени детям. Дети просто-напросто пребывают в одиночестве или общаются со своими сверстниками. Если дети общаются только со своими сверстниками, уровень их речи остаётся ограниченным. Но если будут общаться со взрослыми, в особенности со старшими членами семьи с широким академическим уровнем, дети получат большую пользу с точки зрения развития языка [5, с.300]. Но, к сожалению, ценностное общение, которое наблюдалось в прошлом между поколениями, ослабло. Очень трудно привить детям ценности десятью минутами телефонного звонка или праздничными визитами [10].

На отдаление старшего поколения от детей влияет немало культурных факторов. Следует отметить и то, что установление межличностных отношений и степень искренности может зависеть и от внуков. Хотя к некоторым пожилым людям питают чувство восхищения, в действительности нельзя не признать отрицательного отношения молодого поколения к представителям старшего поколения. Причинами такого отношения является то, что в мультфильмах, детских книгах, рассказах, сказках зачастую ставят пожилых в смешное положение.

Во многих обществах сложились отрицательные стереотипы по отношению к пожилым. Широко распространено мнение, что пожилые не должны участвовать

в трудовой сфере и на производстве, в экономическом отношении они – обуза, «груз» на плечах семьи и общества. Если не разъяснить молодому поколению, что и мы когда-нибудь состаримся, в будущем такая участь будет ожидать и нас [5, с.214].

Таким образом, забота и помощь, оказываемые внуками и детьми старшему поколению семьи – труд, в большинстве случаев – интенсивный труд без материального вознаграждения. Это положение порой и обрекает пожилых, но с другой стороны, может быть источником важной мотивации, дающей им сознание, что они всё ещё трудоспособны и полезны [3, с.313].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Heather L. Urry and James J. Gross. Emotion Regulation in Older Age // <http://ase.tufts.edu/psychology>
2. Из серии научных дискуссий. Пожилой возраст и проблемы, связанные с ним. Стамбул: 2007 (на турецком языке)
3. Развитие и психология зрелости и старости // Hasan BACANLI, Şerife TERZİ. Стамбул: 2012 (на турецком языке)
4. Hadisələrdə yaşlılıq // <http://www.sosyalsiyaset.net/documents>
5. Пожилой возраст и проблемы, связанные с ним // Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi. Стамбул: 2007 (на турецком языке)
6. Насиреддин Туси. Ахлаг и Насири. Баку: 1989 (на азербайджанском языке)
7. Проблемы духовности в творчестве Б. Вахабзаде. Гусейн Халилов, Баку: 2013 (на азербайджанском языке)
8. Thomas E. Denham and Craig W. Smith. The Influence of Grandparents on Grandchildren: A Review of the Literature and Resources Family Relations Vol. 38, No. 3 (Jul., 1989), pp. 345-350
9. Martie Gillen, Terry Mills, and Jenny Jump. Family Relationships in an Aging Society // <http://edis.ifas.ufl.edu>
10. Older Persons in a Family Context // <http://www.jstor.org>

ROLE OF THE OLDER GENERATION IN THE SOCIALIZATION PROCESS PERSON IN THE FAMILY

© 2014

H.A. Khalilov, Head of Department Guidance and psychological counseling
«Kavkaz» University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: It is important that everyone entertained love and respect for people older than age itself. The care and attention to the representatives of the older generation are reflected in national traditions and mentality, religion and works of prominent thinkers. The presence of the family of the older generation brings different shades in family relationships and is a suitable object for the study of intergenerational relations.

Keywords: family, seniors, intergenerational relations, socialization of the individual, parents, children and grandchildren.

УДК 37.014.2

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

© 2014

Ф.В. Хугаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Среди духовно-нравственных ценностей личности студента в особом ряду стоит воспитание гражданина, обладающего толерантным мировоззрением, способного к межкультурному, межконфессиональному диалогу и взаимопониманию с представителями других народов. Это тем более важно, что в условиях многонациональной, поликультурной среды регионального вуза социально-политическая стабильность зависит от нравственного развития личности и толерантности.

Ключевые слова: толерантность, мультикультурализм, межкультурное общение, патриотизм, интолерантность, формы проявления интолерантности, интернационализм.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема толерантности актуальна для современной России в силу ее многонациональности и многоконфессиональности, трансформации российского общества, усиления проявлений в массовом сознании различных предрассудков и страхов, снижения согласия и терпимости в социуме.

В настоящее время взаимодействие народов и культур должно развиваться на основе принципа толерантности, выражающегося в стремлении достичь взаимного понимания и согласованности, не прибегая к насилию, подавлению человеческого достоинства, а путем диалога и сотрудничества. Только на основе принципов толерантности может выжить человечество в современном плю-

ралистическом, поликультурном мире. Толерантность это намерение принять с уважением другую точку зрения, другую личность, признавая ее право на свои ценности и образ жизни и формируется в межкультурном общении, в котором происходит воспитание чувства уважения к другим народам, их традициям, ценностям, осознание непохожести и принятие всего этнокультурного многообразия мира [6, с. 98-104].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В последнее время вопросами воспитания толерантных отношений занимались: Ш.А. Амонашвили, Н.Е. Емужева, Е.Ю. Ермакова, В.А. Кучер, К.П. Овчинникова, А.В. Райцев, И.Б. Резникова, А.М. Сапожникова, А.Э. Ширванян и др. По мнению ученых, толерантность – категория социальная, она возникает и проявляется в процессе взаимодействия человека с социумом; фиксирует особый ненасилиственный, миролюбивый, бесконфликтный тип подобного взаимодействия (идеи и подходы «Гуманистической педагогики» – Ш.А. Амонашвили, М.А. Данилов, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский и др.; «Педагогики сотрудничества» – О.С. Газман, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.П. Иванов, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.; «Педагогики ненасилия» – А.Г. Козлова, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и др.; «Педагогики культуры мира» – М.В. Кабатченко, Э.С. Соколова, З.К. Шнекендорф и др.). Педагогический аспект проблемы толерантности рассматривается в следующих направлениях: формирование отношения обучающихся к толерантности как к общественно значимой ценности (М.И. Бекоева, Б.С. Гершунский, Е.И. Касьянова, Ф.А. Кокаева, М.С. Мириманова, Л.И. Семина, В.В. Глебкин, О.В. Гуткин, О.Б. Скрыбина); формирование межэтнической толерантности школьников (Г.Г. Абдулкаримов, З.И. Бекоева, Н.П. Едыгова, З.Ф. Мубинова, Ф.М. Малхозова, Н.П. Магомедова, Н.В. Мольденгауэр, В.А. Тишков и др.) [1; 5; 10].

Формирование целей статьи (постановка задания). Воспитание основ культуры толерантности в студенческой среде регионального вуза обогащает и конкретизирует представления о стратегических направлениях развития личности. Трудность исследования выделенной темы обусловлена текущими темпами нарастания уровня напряженности в современном обществе, способствующего осложнению межэтнических и межнациональных отношений в вузе. В связи с этим мы попытались в рамках данной статьи раскрыть особенности *толерантного подхода* в межкультурной коммуникации, который выступает как условие сохранения отличий (культурных, этнических, расовых, социальных и др.). При таком подходе восприятие элементов чужой культуры происходит на основе сравнения с аналогичными элементами собственной культуры одновременно на рациональной и чувственно-эмоциональной основе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Толерантность в научной литературе рассматривается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию и преобладанию какой-либо одной точки зрения. Так, Ю.А. Ищенко толерантность определяет как внутреннее активное отношение, проявляемое то ли в сострадании (и молчании), то ли в действии (и диалоге). Иными словами, оно представляется как ответственный поступок, который может быть воплощен в участном действии, мысли, слове [4, с. 48-60]. Понятие толерантности В.Н. Гурова определяет как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многооб-

разия к единообразию или к преобладанию какой – то одной точки зрения [13, с. 118]. В.А. Петрицкий выделяет следующую иерархию определений толерантности: толерантность есть терпимость субъекта по отношению к другому субъекту, несмотря на возможную первоначально негативную оценку вкусов, поступков, стиля поведения, образа жизни, иной культуры; толерантность есть признание права на существование иных вкусов, поступков, стиля поведения, образа мыслей, отличных от моих, и шире, иной культуры; при вычленении социально-нравственно-позитивных элементов типичных ситуаций толерантного поведения как процесса, толерантность есть внутренне осознанная терпимость, основанная на нравственно-понимающем сопереживании [11, с. 139-151].

В научном обиходе «толерантность» часто заменяют синонимом «терпимость». Рассмотрим этимологические корни данных понятий. В «Современном словаре иностранных слов» дается следующее определение толерантности: «Tolerantia (лат.) – терпимость, терпение, устойчивость, выносливость, снисходительность к чему-либо, способность переносить неблагоприятное воздействие». В «Советском энциклопедическом словаре» приводится многозначное толкование этого понятия: «Толерантность – иммунологическое состояние организма; способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению».

Большинство ученых подтверждают тот факт, что уровень толерантности индивида отчетливо коррелирует с уровнем его образования. При этом трансформация толерантности как ценности в принцип деятельности личности, основываясь на включении толерантности в смысловые установки, происходит лишь в процессе личностно-значимой для воспитанника деятельности [14-16]. Рассуждая о роли образования в формировании толерантной личности, американский психолог Г.У. Олпорт писал: «К несчастью, наши образы других людей чаще снисходительны или враждебны, чем дружелюбны. Одна из причин этого на его взгляд состоит в том, что «школы, по расставляемым ими акцентам, редко являются интернациональными. Ученый может быть знаком со всеми этическими системами, может быть сам автором альтруистической этической доктрины, но в своей личной жизни он может быть явно эгоистичным, шовинистичным и воинственным...» [9, с. 216].

Толерантным отношением называется такое, когда человек стремится достичь взаимопонимания и реализации собственных целей путем достижения других людей без применения каких – либо мер насилия, принуждения и давления, а лишь посредством взаимодискуссии, убеждения и обоюдной корреляции поведенческих актов и действий. Приобщение к культуре другого народа, пишет З.И. Валиева, – вещь во всех отношениях полезная. Это не только путь духовно-нравственного обогащения ребенка, возможность познакомиться с «чужим», но лучше узнать свое, научиться ценить его, любить, беречь, обогащать за счет влияний других культур. Кроме того, знакомство с культурой другого народа – это самый верный путь воспитания уважения, симпатии, добрых чувств к людям иных национальностей и этики межнационального общения, что особенно актуально в условиях Российской Федерации [2, с. 40-43].

Толерантность признается сегодня как актуальная проблема и важнейшая ценность сосуществования людей в мультикультурном и мультиэтническом обществе и при этом – именно система поликультурного образования признается основной площадкой для реализации программы развития толерантных отношений в обществе. Поликультурное образование – процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения и развития его планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной,

полиэтнической среде (М.И. Бекова, З.И. Валиева, Н.Л. Кобесашвили, И.Л. Набок, А.А. Погодина и др.). Сегодня педагогу, работающему в поликультурной среде, необходимо обладать такими свойствами развитого профессионального сознания как диалогичность, гуманность, поликультурность, интегративность, проектность, экологичность, толерантность, креативность, интуитивность, рефлексивность, гибкость и многими другими качествами [1, с. 64]. При этом следует учитывать, что в поликультурной вузовской среде многонациональной республики большую роль играет межэтническая и межконфессиональная толерантность, которую можно считать нормой гражданского и либерального общества, а также ключом к решению сложных задач развития личности.

Принятые государственные документы по толерантности («Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 19.12.2012 г.; Закон 273 ФЗ «Об образовании в РФ» (2013) и др.) рассматривают образование во всех его формах как основной канал распространения и укоренения идей культуры мира в жизни общества. Важнейшей задачей вуза сегодня становится формирование личных качеств, направленных на развитие у студентов способности к самостоятельным суждениям об окружающем мире, умение выстраивать коммуникацию с представителями других культур, уважительно относиться к их ценностям и традициям. Важную роль в решении поставленных задач играет поликультурное образование, направленное на воспитание гармоничной толерантной личности, уважающей культуру, традиции других народов страны и мира с целью снижения межэтнических конфликтов, ксенофобии, шовинизма на основе позитивного межэтнического общения.

Таким образом, толерантность в поликультурной образовательной среде можно рассматривать как минимум в трех аспектах: во-первых, овладение определенной философией толерантности как ценностью; во-вторых, как культуру толерантного сознания; в-третьих, отношение к соответствующей действительности, воплощающееся в реальном поведении. Воспитание толерантности – общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектам выступает молодежь, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную среду, на профессорско-преподавательский состав вуза, его отдел по воспитательной работе. Им в этом труднейшем деле остро необходимы: информация о сущности и содержании толерантности, ее проявлениях и особенностях воспитания; представление о возможных средствах – технологиях такого воспитания, для их выбора и творческого использования в тех или иных условиях.

Вот почему процесс формирования толерантной личности в студенческой среде представляет для нас определенный интерес. Наш вуз – Северо-Осетинский государственный педагогический институт (СОГПИ) – флагман педагогического образования Республики Северная – Осетия Алания. В условиях многонациональной республики, той поликультурной среды, которая свойственна данному вузу в создании благоприятного социально-психологического климата большую роль играет межэтническая и межконфессиональная толерантность – ключ к решению сложных задач развития личности, норма гражданского, либерального общества.

Как известно, формирование основ этнической и религиозной толерантности в многокультурной среде обогащает и конкретизирует представления о стратегических направлениях развития личности. В связи с этим, воспитание толерантных начал в СОГПИ носит многоплановый характер и в условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности населения республики является основой поликультурного образования. Среди конкретных задач, решаемых нами в данном направлении, следующие:

- глубокое и всестороннее овладение студентами культурой своего собственного народа как непременно-го условия интеграции в иные культуры;
- формирование у них представлений о многообразии культур, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности;
- создание условий для интеграции студенческой молодежи в культуры других народов;
- формирование и развитие у студентов умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание их в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Решение этих задач осуществляется путем соответствующего изменения в рамках нашего вуза содержания таких учебных дисциплин как «Педагогика», «История образования и педагогической мысли», «Всеобщая история», «История Осетии», «Культурология», «Религиоведение», «Искусство» и т.д. Содержание перечисленных гуманитарных курсов дает возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция, культура межнационального общения, конфликт, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, толерантность и др.».

Воспитание толерантности – общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектам выступает молодежь, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную среду, на профессорско-преподавательский состав вуза, его отдел по воспитательной работе. Им в этом труднейшем деле остро необходимы: информация о сущности воспитания толерантности, ее содержании и проявлениях; представление о возможных средствах – технологиях такого воспитания, для их выбора и творческого использования в тех или иных условиях.

Процесс воспитания толерантности, эффективен при соблюдении следующих условий: многокультурное и отражающее плюрализм мнений и трактовок содержание учебно-воспитательного процесса (на основе принципа дивергентности); организация толерантной среды, обеспечивающая толерантное взаимодействие субъектов образовательного процесса (деятельностный подход); использование интерактивных, личностно-ориентированных, рефлексивных и имеющих диалоговое основание технологий, направленных на развитие толерантных качеств личности (интерактивно-диалоговый подход с использованием проектных технологий); развитые толерантные качества личности педагога и его компетентность в вопросе воспитания толерантности (компетентностный подход).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Высказанные соображения дают возможность дать следующие определения толерантности и терпимости. Толерантность мы рассматриваем как свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в снижении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Границы ее проявления распространяются от высокомерия, сдержанности, терпеливости, выдержки, самообладания до беспомощности. Под *терпимостью* мы понимаем свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся

в повышении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, асертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Границы ее проявления – от снисходительности, сотрудничества (как согласования мнений, действий, взаимоожиданий и т.п.) до уступчивости.

Рассмотрев понятия «терпимость» и «толерантность», обозначив современную проблематику исследования, в качестве важной перспективной задачи мы наметили рассмотрение концептуальных и методологических аспектов воспитания и формирования терпимости-толерантности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И., Бекоева З.И., Кокаева Ф.А. Эдукативные аспекты педагогики. – Владикавказ: СОГУ, 2007. – 165 с.
2. Валиева З.И. Роль устного народного творчества в формировании патриотизма учащихся в современных социокультурных условиях Северного Кавказа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013, №4 (15). – С. 40-43.
3. Васильев В. Толерантность – важный фактор культуры. – М., 2002. – С. 25.
4. Ищенко Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема // Философская и социологическая мысль. 1990. №4. – С.48-60.
5. Касьянова Е.И. Социально-философские основания толерантности Дис. ...докт. филос. Наук. – Чита: 2009 – 338 с.
6. Кобесашвили Н.Л. Некоторые аспекты исследо-

вания процесса формирования толерантной личности в студенческой среде // Сборник научных трудов Северо-Осетинского отделения Академии наук высшей школы РФ. – Владикавказ. 2008. – № 6. – С 98-104.

7. Маслова Г.Г. Воспитание толерантности как фактор развития личности Дис. ...канд. пед. наук. – Псков: 2006. – 234 с.

8. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: Учебное пособие. – М.: Академия, 2010. – 304 с.

9. Оллпорт Г. Становление личности. Избранные труды // Под ред. Л.А. Леонтьева. – М.: Смысл 2002. – 462 с.

10. Скрыбина О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников. Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2000. – 209 с.

11. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип // Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С.139-151.

12. Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа. – М.: Владос, 2002. – 246 с.

13. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде // Под. ред. Гурова В.Н. – М.: Владос, 2004. – 224 с.

14. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.

15. Кислицин А.И. Психологические аспекты толерантности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 105-107.

16. Горбунова О.В. Социальная зрелость и черты характера личности // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 54-57.

TOLERANCE AS A PRINCIPLE OF EDUCATION IN A MULTICULTURAL SOCIETY

© 2014

*F.V. Hugaeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the general and social pedagogics department
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)*

Annotation: Among the spiritual and moral values of the individual student in a special series of citizen education worth having tolerant outlook capable of intercultural, interfaith dialogue and mutual understanding with other peoples. This is all the more important that in the conditions of a multinational, multicultural environment of regional high school social and political stability depends on the moral development and tolerance.

Keywords: tolerance, multiculturalism, intercultural communication, patriotism, intolerance, manifestations of intolerance, internationalism.

УДК 37.014.2

ТРАНСФОРМАЦИЯ «МАТЕРИНСКОГО» И «ОТЦОВСКОГО» ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕВЕРОКАВКАЗСКОЙ СЕМЬЕ

© 2014

*М.Ю. Хуриева, магистрант кафедры психологии факультета психологии и социологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

Аннотация: В статье представлены современные тенденции в области семейных образцов поведения и семейных отношений, которые вызывают необходимость анализа особенностей «материнского» и «отцовского» воспитания, затронутые процессом трансформации института семьи.

Ключевые слова: идеи и опыт семейного воспитания народов Северного Кавказа, материнское воспитание, отцовское воспитание.

Сегодня семья представлена системой, нормальное функционирование которой невозможно без отца или матери и их полноценных взаимоотношений. Самой природой отцу и матери отведены роли естественных воспитателей своих детей. В этой связи, как отмечает Т.А. Гурко, крайне актуально развитие исследований *родительства* с точки зрения трансформации института семьи, а также качественных характеристик внутрисемейных отношений [3, с. 76-83]. Исследования *родительства*, изучение особенностей «материнского» и «отцовского» воспитания актуальны также для оценки соотношения мужских и женских ролей и деятельности в семье.

Обращение к педагогическому творчеству ученых

Ш. М-Х. Арсалиева, Г.Н. Волкова, Д.А. Калашаовой, Я.А. Коменского, А.И. Мусукаева, Г. Песталоцци, Г. Розинаевой, Ж.Ж. Руссо, С.Б. Узденовой, К.Д. Ушинского, Г.Г. Филипповой, Е.Е. Хатаева и др., представляющих разные исторические периоды, позволило нам определить ценностные приоритеты «материнского» и «отцовского» воспитания, оценить их динамику и опытно-экспериментальным путем выявить среди них те, которые, по образному выражению Г. Розинаевой, образуют «мост, переводящий людей в новую эпоху» [6, с. 112].

Отмечая прогрессивные изменения в развитии семьи, нельзя не обращать внимания на факторы, осложняющие это развитие. Так, изменение положения

женщины в обществе вызвало противоречия между ее социальными ролями, которые нередко порождает напряженность и конфликты в семейных отношениях и негативно сказывается на воспитании детей. Занятость женщины в сфере общественного производства, как отмечает Г.Г. Филиппова, привело к ослаблению контроля над поведением детей, недостаточному вниманию к их воспитанию.

При дефиците домашнего времени *мать* больше требований предъявляет к самостоятельности детей, поощряет их инициативу, дает им постоянные поручения, положительное значение чего очевидно [8, с. 94]. Но есть оборотная сторона трудовой деятельности матери, которая негативно сказывается на воспитании детей. Снижается контроль над поведением ребенка, остается меньше времени для воспитательного воздействия со стороны матери. У детей нередко формируются специфические, несколько искаженные представления о социальных ролях мужчины и женщины: девочки увлекаются мальчишескими играми, мужскими видами спорта, проявляют властность, стремление сделать карьеру и т.п.

Большинство женщин, согласно нашим опросам, желают, чтобы мужчины несли ответственность за материальное обеспечение семьи. В то же время отцов ждут такого же активного участия в воспитании детей, как материнского. Такое противоречивое сочетание установок и реалий часто становится причиной семейных конфликтов, доводящих до развода. В условиях господства авторитарной маскулинной идеологии проблемы такого характера мужчинами переживаются особенно остро.

Что касается *отцовства*, то в современном обществе оно теряет свой статус традиционного института, отождествляемого с властным началом. Отец в современной семье, пишет И.С. Кон, не является больше примером подражания для своих детей, и авторитетом для супруги, особенно в городской семье [5, с. 124-135.]. Одна из причин ослабления отцовской власти, на наш взгляд, это их родительская некомпетентность. Авторитет отца в семье напрямую зависит от его внесемейной, социальной и профессиональной успешности: любые социально-экономические неудачи, безработица, кризисы, значительно подрывают его самоуважение и, вообще, его положение как мужчины в семье. Думается, что осмысление отношений между отцами и детьми в современном обществе должно осуществляться в единстве эмпирического и теоретического уровней научного познания, что даст возможность отцовству, как предмету историко-педагогического анализа, стать социально-нравственной парадигмой и практическим регулятивом.

Чтобы получить более достоверную информацию о личностных качествах родителей, предпочитаемой ими структуре и составе семьи, степени сформированности у них качеств идеального отца и идеальной матери, их отношении к опыту и идеям семейного воспитания народов Северного Кавказа нами была разработана «Анкета для родителей». Исследование, в котором приняли участие 53 родителя, проводилось на базе общеобразовательных школ №18 и №50 г. Владикавказа. В результате проведенного анкетирования нами установлено: идеальным для современной семьи 48% родителей считают троих детей; большинство родителей – 64% – предпочитают иметь, по возможности, многодетную семью; 52% за состав семьи для совместного проживания матери, отца и детей, 43% за состав семьи для совместного проживания матери, отца, детей, бабушки и дедушки. На вопрос, кто должен в большей степени заниматься воспитанием детей в семье? 28% ответили – мать, 12% – отец, 54% – мать и отец, 2% – няня, 4% – бабушка и дедушка. У большинства родителей (78%) на общение с детьми почти не хватает времени. Качества, которые можно заимствовать современному отцу из воспитательного опыта народов Северного Кавказа расположились следующим образом (с выбором нескольких ответов): трудолюбие

– 77%, самостоятельность – 83%, строгость – 31%, ответственность за семью – 42%, самокритичность – 21%, лидерство – 48%, суровость по отношению к членам семьи – 14%, властность – 26%. Качества, которые можно заимствовать современной матери из воспитательного опыта народов Северного Кавказа имеют следующую иерархию: покорность – 22%, подчиненность – 18%, трудолюбие – 44%, самостоятельность – 48%, хозяйственность – 36%, коллективизм – 21%, мягкость характера – 16%. В хозяйственно-бытовом труде у большинства родителей (47%) дети принимают участие с 11-12 лет, с 7 – 8 лет – у 16%, с 9-10 лет – у 23%, с 13-14 лет – у 9%, с 15-16 лет – у 5%. 54% родителей едины во мнении, что с 15 лет рекомендовали бы своим детям посещать религиозные празднества, свадьбы, похороны; 33% – с 18 лет, 13% – с 20 лет. Качества, которые считают респонденты главными в выборе мужа (жены) расположились в такой последовательности (с выбором нескольких ответов): материальный достаток – 64%, внешняя физическая красота и привлекательность – 37%, подготовленность к семейно-бытовому труду – 35%, общность духовных интересов и взглядов на жизнь – 46%, авторитетность фамилии, семьи – 17%, нравственные качества – 16%. В качестве форм воспитания детей (с выбором нескольких ответов): совместно читаем книги, журналы и др. – 8%, 33% – личным примером, 3% – совместно посещаем театр, кино и др., 24% – рассказываю детям сказки, легенды, предания т. д., 55% – приобщаю детей к современным нормам общественного поведения, 38% – обучаю детей национальному этикету, 4% – привлекаю детей к общественно полезному труду.

Нормы поведения, которые соблюдаются в семье, следующие: 3% – родители и дети не садятся за один обеденный стол, 28% – младшие дети подчиняются старшим братьям и сестрам, 16% – братья и сестры женятся (выходят замуж) по старшинству, 25% – мальчики и девочки занимаются разными видами бытового труда, 76% – проявляется уважение к родителям и др. старшим. 72% родителей считают, что отход от традиционного воспитания мальчиков (почитание старших, уважение к женщине, трудолюбие, сдержанность в поведении) негативно влияет в целом на национальный дух, только 15% хотят, чтобы девушка в семье получала традиционное воспитание, 66% родителей признают традиционное воспитание, но кое-что изменить с учетом современности, 19 % считают, что нужно воспитывать в духе со временем. У 65% опрошенных семейные традиции вообще отсутствуют, у остальных самая важная традиция – вместе отмечать общепринятые светские и национальные праздники.

Таким образом, анализ собранного материала позволяет выявить ряд социально-психологических закономерностей: существует определенное расхождение в знании и соблюдении этноэтикетных норм старшекласниками: этикет соблюдается эпизодически в зависимости от окружения, особенностей ситуации и личного отношения к ней; семья является определяющим фактором в знании и соблюдении традиционного этикета: чем строже придерживаются этноэтикетных норм в семье, тем лучше знания и соблюдение этикета у ребенка; активную роль в усвоении старшекласниками этикетных установок играет их участие в традиционных торжествах: этикетные нормы тех мероприятий, которые посещаются детьми, лучше усвоены ими и соблюдаются.

Причинами недостаточного знания учащимися этикетных норм и правил и несоблюдения их в повседневной жизнедеятельности, с нашей точки зрения, являются: невысокий уровень преподавания учебного предмета «Традиционная культура осетин»; недостаточная подготовленность учителей к формированию у школьников положительного отношения к народной педагогике, традиционному этикету; отсутствие учебно-методических материалов, отвечающих современным требованиям; неподготовленность родителей, их неосведомленность

и недооценка роли народной педагогики в воспитании детей; влияния средств массовой информации, телевидения, формирующих космополитическое сознание и поведение молодежи.

Результаты констатирующего этапа исследовательской работы позволили провести формирующий эксперимент, который состоял в систематизации и обобщении материалов, уточнении теоретических положений и формулировке выводов; разработке, апробации и внедрении в учебно-воспитательный процесс практических рекомендаций и результатов эмпирического исследования. Учителям указанных школ были предложены разработанные нами программы для элективных курсов «Этикетные нормы горских народов Северного Кавказа», «Этнопедагогическая культура народов Северного Кавказа» и учебно-методические пособия. Перед началом эксперимента был проведен семинар учителей, на котором были изложены основные положения этнопедагогического опыта и этикета горских народов и намечен план экспериментального обучения. Реализация намеченной цели обучающего эксперимента предусматривала: обучение обучающихся экспериментальных классов осетинскому национальному этикету; проведение «Дней национальной культуры северокавказских народов»; знакомство обучающихся с этикетными правилами русского народа и народов Северного Кавказа; совершенствование профессиональной готовности педагогов к обучению обучающихся национальному этикету; знакомство родителей с предложенной программой, с народной педагогикой, национальным этикетом, повышение их педагогической культуры.

На уроках и во внеклассной работе использовался дополнительный материал, подобранный специально для этой цели, отличающийся эмоциональной насыщенностью содержанием (произведения русской и осетинской художественной литературы, пословицы, поговорки, народные афористические выражения), применялись наглядные пособия. В рамках «Дней национальной культуры северокавказских народов» проводились тематические вечера «Песни и танцы народов Кавказа», «Традиции и обычаи народов Северного Кавказа», и др.

В ходе формирующего эксперимента традиционные классно-урочные занятия чередовались инновационными: «круглые столы», уроки-семинары, уроки-конференции, инсценировки, дискуссии, мастер-классы и т.д. В рамках дисциплины школьного компонента «Традиции и культура осетин» в экспериментальных классах были проведены занятия, на которых обучающиеся получили первичные сведения о таких понятиях, как «родительский авторитет», «общечеловеческие и национальные ценности», «диалог культур», «культура как репрезентант этноса», «речевой этикет», «этикетные нормы традиционной культуры», «культура человека и культура общения», «традиционный застольный этикет» и др.

Во внеклассной работе совместно с родителями организовывали различные мероприятия, инсценировки, игровые формы этикетных проявлений, правила поведения на свадьбе, кувде (праздничном застолье) и других жизненных ситуациях. Использовались аудио- и видеозаписи таких передач, кинофильмов, которые отражают традиционный национальный этикет северокавказских народов, одежду, быт, различные обрядовые действия. В рамках «Дней национальной культуры северокавказских народов» учителям и родителям были прочитаны лекции на темы «Этнопедагогика как педагогика межэтнического согласия», «Этнопедагогика и формирование культуры межнациональных отношений», «Психолого-педагогические основы семейного воспитания», «Воспитательный потенциал этнопедагогика Кавказа», и др. Очень интересные презентации по этим темам подготовили сами родители.

После завершения формирующего этапа эксперимента мы перешли к систематизации и обобщению материалов, проведению контрольной педагогической

диагностики, полученных после реализации экспериментальной программы, результатов исследования, их обработке и анализу, уточнению теоретических положений и формулировке выводов.

Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о значительном повышении интереса учителей, обучающихся и их родителей к традиционному воспитанию. Абсолютное большинство учителей (93%) повысили свои знания сущностных характеристик национального этикета, 87% педагогов в своей практической работе стали уделять внимание этикетным нормам традиционного воспитания, осознали значение горского этикета для формирования нравственной культуры обучающихся.

Что касается отношения родителей к национальному воспитанию, то здесь тоже мы обнаружили положительную динамику проявления интереса к национальному этикету, национальным традициям и обычаям и у отцов, и у матерей.

Наше исследование показало, что формирование у обучающихся и их родителей интереса к национальному воспитанию зависит от следующих факторов: обеспечение в учебно-воспитательной системе школы оптимального соотношения общечеловеческого и национального в процессе освоения национально-культурных ценностей; органическое единство педагогической деятельности учителя и воспитательного воздействия семьи в обеспечении преемственности в передаче культурно-этикетных норм от старшего поколения к младшему; преобладание в образовательном процессе школы диалоговых форм обучения и воспитания, субъект-субъектных отношений между учителями и школьниками, комфортного психологического климата; обеспечение преподавания учебного предмета «Традиционная культура осетин» на высоком научно-теоретическом уровне, методическом и организационном уровне; теоретическая и методическая подготовка и переподготовка учителей кадров, способных использовать современные педагогические технологии в формировании у школьников ценностей традиционного этикета, стимулировать их познавательный интерес и эмоциональное отношение к этнокультурным ценностям, вырабатывать у обучающихся навыки использования этикетных норм и правил в различных жизненных ситуациях; обеспечение образовательного процесса необходимыми учебно-методическими материалами, разработками, пособиями, наглядностью, техническими средствами обучения, проведение в школе традиционные народных праздников, организация художественной самодеятельности на основе народной культуры и самодеятельности; повышение педагогической культуры родителей, организация в школе университета педагогических знаний для родителей, привлечение родительского комитета к повседневной педагогической работе учительского коллектива.

Важную роль в возобновлении культуры народа, его духовной жизни, в формировании у детей привычек и навыков деятельности и поведения играют семейные традиции, обычаи и обряды, под которыми мы понимаем устойчивую форму семейной жизнедеятельности, которая передается от родителей и старших членов семьи детям. С помощью традиций происходит «трансляция» детям знаний, взглядов, идеалов, убеждений, вкусов, преданий, нравов, обычаев и т.п. Обычай как форма реализации семейных традиций служит для сохранения и передачи от родителей детям установленных правил поведения и деятельности в конкретных ситуациях.

Что касается влияния народной педагогики на семейное воспитание, то в наше время ее воспитательный потенциал, идеи и опыт приобретают особую актуальность. Воспитание ребенка в семье – сложный социально-педагогический процесс. Он включает влияние всей атмосферы и микроклимата семьи на формирование личности ребенка. Возможность воспитательного воздействия на ребенка заложена уже в самой природе

отношения родителей к детям, сущность которого заключена в разумной опеке, сознательной заботе старших о младших. Существуют различные по характеру требования родителей и особенности взаимоотношений родителей и детей, которые реализуются в их сознательной воспитательной деятельности с помощью убеждения, определенного образа жизни и деятельности ребенка и т.д. Личный пример родителей – важнейшее средство влияния на воспитание ребенка. Его воспитательное значение основывается на присущей детскому возрасту склонности к подражанию. Не имея достаточных знаний и опыта, ребенок копирует взрослых, подражает их действиям. Характер отношений родителей, степень их взаимного согласия, внимания, чуткости и уважения, способы решения различных проблем, тон и характер разговоров – все это воспринимается ребенком и становится образцом для его собственного поведения. Искусство родителей заключается в том, чтобы стать для детей самыми близкими и сердечными друзьями, кому можно доверить самое сокровенное и быть уверенными, что их поймут. Семья обязана формировать физически и психически здоровую, нравственную, интеллектуально готовую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни.

Таким образом, анализ историко-педагогической и этнографической литературы, а также результаты собственного исследования позволили выявить те общие и особенные характеристики в семейной культуре народов Северного Кавказа, которые представлены следующим образом.

Общее: Высокий статус институтов традиционной культуры, в особенности института семьи; высокий престиж общественного мнения, регулирующего общественные отношения, поведение людей, воспитание детей и молодежи; широкое использование методов, принципов народной педагогики в воспитательных целях и регулировании межпоколенных отношений; значительное влияние родственников и общественности на воспитание детей; участие родственной общины в проведении всех крупных семейных мероприятий: свадьбы, рождений, смертей, других значительных событий; родителецентристский характер семьи; высокий престиж отца в семье, его главенство в семейных условиях; авторитарно-демократический характер семейных отношений в современных условиях; уважение к старшим людям; особый статус женщины в обществе и семье; близость или одинаковость требований, предъявляемых детям, молодежи; близость приемов, методов, используемых народами при осуществлении социализации детей и подростков; традиционное гостеприимство; одинаковость подходов к институту сохранения девушками девичьей чести до замужества; наличие института искусственного родства, побратимства; схожесть возникающих в современных условиях проблем семьи; значительное ослабление традиционной культуры народов региона с принятием ислама; близость оценок института межнациональных браков и семей; близость менталитета северокавказских народов, их семейной культуры.

Особенное: разное отношение к институту экзогамных и эндогамных запретов; наличие институтов, культивируемых у одних народов и отсутствие таковых у

других (например, атальчество существовало у адыгов, осетин, балкарцев, карачаевцев, абазин, кумыков и даргинцев, но не было у основной массы дагестанских этносов, у чеченцев, ингушей); разность уровней нравственной и ритуальной отточенности отношения к женщине народов региона, в силу разности характера остатков матриархальных отношений и укорененных исламских традиций; семьи со средним количеством детей (1-5 детей); семьи с большим количеством детей (5 и более детей); разные застольные и внутрисемейные этикеты; разность уровней регламентации жизни народов региона традициями ислама (у адыгов, например, адыгэ хабзэ оказался более устойчивым к внешним воздействиям, чем у других народов); разность уровня урбанизации населения республик Северного Кавказа и ее влияния на семейные отношения этносов региона и т.д.

Преимущественное наличие общих черт в семьях северокавказских народов дает нам основание говорить о таком социологическом и социальном феномене, как «Северокавказская семья». Близость природно-климатических условий, исторических судеб, культур способствовали формированию близких или одинаковых традиций, этнокультурной преемственности и межпоколенной трансмиссии методов, принципов и средств воспитания. В социализирующейся личности все народы Северного Кавказа хотели видеть гармоничное сочетание физического и духовного начал, удачное воплощение умений и навыков, способность исполнения социальных ролей на каждом этапе социализации и делали все, чтобы это воплотилось в реальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсалиев Ш. М.-Х. Этнопедагогика чеченцев в связи с проблемой общности народных педагогических культур вайнахов. Дис. ... док. пед. наук. – М., 1999. – 317 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. М.: Академия, 2000. – 176с.
3. Гурко Т.А. Семья и родительство в России на фоне постиндустриальных обществ // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие. – М.: РОС, 2012. – С. 76-83.
4. Калашаова Д.А. Трансформация института семьи в современном обществе России // Молодые голоса в науке. Вып. 13. – Майкоп: АГУ, 2009. – С. 84 – 88.
5. Кон И.С. Зачем нужны отцы? // Звезда, 2006, №12. – С. 124 – 135.
6. Розинаева Г. Супружество, материнство и отцовство. – Минск: Полымя, 1984. – 143с.
7. Ромаева Н.Б. Развитие гуманистической педагогики России Середина XIX – XX вв. Дис. ... док. пед. наук. – Ставрополь, 2003. – 390 с.
8. Филиппова Г.Г. Психология материнства. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 240 с.
9. Хатаев Е.Е. Опыт воспитания детей горских народов Северного Кавказа в духе мира и межнационального согласия // Поликультурное образование в современной России. – Пятигорск: ПГЛУ, 1997. – 348 с.
10. Хуриева М.Ю. Сущность и содержание народного воспитания: история и современность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №3 (10). С.239 – 241.

TRANSFORMATION “MATERNAL” AND “PATERNAL” EDUCATION IN MODERN FAMILY NORTH CAUCASUS

© 2014

M.Y. Khurieva, graduate faculty of the department of psychology
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The paper presents the current trends in family patterns of behavior and family relationships that cause the need to analyze the features of the “mother” and “father’s” education affected the process of transformation of the family institution.

Keywords: ideas and experiences of family education of the peoples of the North Caucasus, maternal education, paternal education.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

© 2014

И.Г. Цыганкова, педагог-психолог

АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС № 140 «Златовласка», Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы диагностики эмоциональной сферы дошкольников. Представлен комплекс диагностических заданий, направленных на изучение уровня сформированности эмоциональной саморегуляции у детей 6 – 7 лет в контексте эмоционального развития.

Ключевые слова: эмоциональная сфера дошкольника, эмоциональное развитие, эмоциональная саморегуляция, диагностические методики.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие эмоциональной сферы, в том числе и эмоциональной саморегуляции, как одного из аспектов эмоционального развития. В исследованиях Л.И.Божович, Н.Д.Былкиной, Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, З.Я.Неверович, А.А.Ошкиной, Г.А.Урунтаевой, и др. доказана возможность формирования эмоциональной саморегуляции уже на этапе дошкольного возраста [1, с.222], [2, с.8].

Развитие эмоциональной саморегуляции в онтогенезе (А.В.Запорожец, Я.З.Неверович и другие) рассматривается как последовательное развитие эмоциональных процессов, обусловленное следующим:

- дифференциацией качества эмоций;
- усложнением объектов, вызывающих эмоциональный отклик;
- изменением функциональной роли эмоциональных процессов;
- распознаванием собственных эмоциональных реакций;
- пониманием эмоциональных реакций других людей;
- развитием способности регулировать эмоции и их внешнее выражение.

В многочисленных работах психологов и педагогов представлены диагностические методики, исследующие отдельно взятые компоненты эмоционального развития ребенка: изучение умения идентифицировать эмоции и представления об эмоциях (Е.И.Изотова, К.Э.Изард, Г.А.Урунтаева, А.М.Щетинина и др.); изучение социализации эмоций (Ю.А.Афонькина, Е.В.Никифорова, Г.А.Урунтаева); определение дифференцированных показателей: тревожность, демонстративность, аутичность, агрессивность (тест Розенцвейга, тест Роршаха, тест Люшера и т.д.) [3, с.155].

Однако не представлена комплексная психолого-педагогическая диагностика, направленная на изучение сформированности эмоциональной саморегуляции у дошкольников.

Основываясь на рассмотрении процесса формирования эмоциональной саморегуляции в онтогенезе ребенка, как развивающегося от элементарных форм эмоционального реагирования к высшим социально-опосредованным, сознательно управляемым формам регуляции за своим поведением и деятельностью, нами были выделены три критерия эмоциональной саморегуляции: когнитивный, отношенческий, поведенческий.

Рассмотрим подробно разработанные диагностические задания в соответствии с критериями и показателями сформированности эмоциональной саморегуляции.

Когнитивный критерий сформированности эмоциональной саморегуляции у дошкольников.

1.1. Диагностическое задание «Определи эмоцию»

Цель: выявить уровень знаний и представлений об эмоциях и причинах их возникновения у человека и у себя.

Материалы: изображения детей, в разных эмоциональных состояниях: радость, грусть, обида, гнев, страх.

Проведение исследования:

Ребенку последовательно показывают изображения

детей в разных эмоциональных состояниях: радость, грусть, обида, гнев (злость), страх. Вопросы ребенку (задаются по ходу показа изображений):

1. В каком эмоциональном состоянии находится ребенок?
2. Почему он (название эмоции) обиженный?
3. Ты бываешь обиженным?
4. Почему ты бываешь таким? По какой причине?
5. Что ты делаешь, когда ты обижен?
6. Зачем?

Все семь вопросов повторяются по каждому виду эмоций: радость, грусть, злость, страх.

Таблица 1 – Диагностическая карта изучения сформированности эмоциональной саморегуляции у детей 6 – 7 лет

Критерии сформированности саморегуляции	Показатели	Диагностические задания
Когнитивный	1. Представления о внешних проявлениях эмоций у человека и причинах их возникновения.	Диагностическое задание: «Определи эмоцию»
	2. Представление о собственных эмоциях, причинах их возникновения, действиях совершаемых в определенном эмоциональном состоянии.	Диагностическое задание: «Как улучшить свое эмоциональное состояние?»
	3. Представления о разных средствах и способах регулирования эмоционального состояния человека.	
	4. Представления о разных средствах и способах регулирования своего эмоционального состояния.	Диагностическое задание: «Какие эмоции помогают общаться, а какие мешают?»
	5. Понимание зависимости эмоциональной саморегуляции и конструктивного взаимодействия с окружающими.	
Отношенческий	1. Отношение к детям, умеющим и не умеющим управлять эмоциональным состоянием.	Диагностическое задание: «Мой выбор»
	2. Наличие желания регулировать или научиться регулировать свое поведение в разных эмоциональных состояниях.	Беседа «Управлять эмоциями или нет?»
Поведенческий	1. Умение регулировать собственное эмоциональное состояние разными средствами и способами.	Наблюдение за поведением детей в естественных условиях.
	2. Умение оказать помощь другому человеку в регуляции эмоционального состояния.	Наблюдение за взаимодействием ребенка со сверстниками.
	3. Умение выстраивать свое поведение, в зависимости от эмоционального состояния партнера.	Наблюдение за процессом построения отношений ребенка со сверстниками.

Обработка данных:

1. **Представление об эмоциях и причинах их возникновения у человека (оценка 1, 2 вопроса).**

3б – самостоятельно определяет и называет все эмоции (синонимы) понимает и объясняет адекватные причины их возникновения;

2б – определяет и называет 3-4 эмоции (синонимы), частично объясняет адекватные причины их возникновения с помощью взрослого;

1б – определяет и называет 1-2 эмоции (синонимы), не может объяснить причины их возникновения, не всегда принимает помощь взрослого.

0б – не определяет и не называет эмоции и причины их возникновения даже с помощью взрослого.

2. **Представление о своих эмоциях и причинах их возникновения.**

3б – понимает и различает свои эмоции, самостоятельно объясняет причины их возникновения, осознает действия, которые совершает, испытывая разные эмоции;

2б – затрудняется в различении своих эмоций, отрицает наличие у себя некоторых эмоций (1-2), частично объясняет причины их возникновения и совершаемые действия с помощью взрослого;

1б – не осознает у себя большинство эмоций (3 и более), не дифференцирует причины их возникновения: называет схожие или одинаковые причины для разных эмоций, частично принимает помощь взрослого.

0б – не осознает свои эмоции и причины их возникновения даже с помощью взрослого.

1.2 Диагностическое задание «Как улучшить свое эмоциональное состояние»

Цель: выявить уровень знаний и представлений о разных средствах и способах регулирования эмоционального состояния.

Материалы: картинки с изображением различных предметов: книга, магнитофон, краски, альбом для рисования, мячик, шприц, цветы, лекарства, цирк, телевизор, игрушки, диван, пластилин, качели.

Проведение исследования.

Ребенку задаются вопросы:

1. Как ты считаешь, может ли человек улучшить свое эмоциональное состояние, когда он грустит, обижен, зол, испуган?

2. Как он может его улучшить? Каким способом?

3. Каким способом ты улучшаешь свое эмоциональное состояние, когда..... (обижен, грустишь, злишься, испуган)?

4. Какие ты еще знаешь способы, чтобы улучшить эмоциональное состояние?

По ходу беседы, взрослый может оказать помощь (если ребенок затрудняется ответить на вопрос, взрослый в качестве помощи задает дополнительные вопросы, если ребенок не отвечает – предлагает картинки).

Дополнительные вопросы: «Вспомни, когда ты грустишь или обижен, что ты делаешь, чтобы успокоиться, улучшить свое эмоциональное состояние?»;

Ребенку предлагается картинки, с изображением различных предметов: книга, магнитофон, краски, альбом для рисования, мячик, шприц, цветы, лекарства, цирк, телевизор, игрушки, диван, пластилин, качели. Просят выбрать из них те, которые помогают ему, или могли бы помочь улучшить эмоциональное состояние.

Обработка данных:

1. *Способы эмоциональной саморегуляции других людей (оценка по 1, 2 вопросу)*

3б – самостоятельно называет 3 и более способов эмоциональной саморегуляции, отражающих собственную активность человека, аргументирует свой ответ;

2б – самостоятельно называет 2 способа эмоциональной саморегуляции, отражающих собственную активность человека, частично аргументирует с помощью взрослого;

1б – называет 1-2 способа эмоциональной саморегуляции, отражающих собственную активность человека, с помощью взрослого.

0б – не отвечает на вопросы даже с помощью взрослого.

2. *Способы эмоциональной саморегуляции своего состояния..*

3б – самостоятельно называет 3 и более способов эмоциональной саморегуляции собственного состояния, аргументирует свой ответ;

2б – самостоятельно называет 2 способа эмоциональной саморегуляции собственного состояния, частично аргументирует с помощью взрослого;

1б – называет 1-2 способа эмоциональной саморегуляции собственного состояния с помощью взрослого.

0б – не отвечает на вопросы даже с помощью взрослого.

В зависимости от ответов ребенка на вопросы относительно конкретных способов регуляции эмоционального состояния (вопрос 2, 3, 4), в таблице знаком «+» фиксируется ответ, относящийся к конкретному виду деятельности, если названный способ невозможно отнести к конкретному виду деятельности, то значок «+» проставляется в графе «другие способы».

Таблица 2 – Способы эмоциональной саморегуляции

Ф.И. ребенка	Способы эмоциональной регуляции других (вопрос 2)						Свои способы эмоциональной регуляции (вопрос 3)						Другие способы эмоциональной саморегуляции (вопрос 4)											
	Дипломатия	Музыкальная	Изобразительная	Трудовая	Чтение	Игра	Коммуникативная	Другой способ	Дипломатия	Музыкальная	Изобразительная	Трудовая	Чтение	Игра	Коммуникативная	Другой способ	Дипломатия	Музыкальная	Изобразительная	Трудовая	Чтение	Игра	Коммуникативная	Другой способ

1.3. Диагностическое задание: «Какие эмоции помогают общаться, а какие мешают?»

Цель: выявить уровень знаний и представлений о зависимости эмоциональной саморегуляции и конструктивного взаимодействия с окружающими.

Материалы: четыре сюжетные картинки, на которых изображена группа детей (5-6 человек) играющих в мяч:

1 картинка: у всех детей радостные лица, они дружно играют с мячом.

2 картинка: двое мальчиков, стоят в центре круга, кричат, сердятся друг на друга, не могут договориться, остальные дети в растерянности на них смотрят, игра остановлена.

3 картинка: двое мальчиков злые, дерутся из-за мяча, остальные обиженные, рассерженные стоят вокруг них, игра остановлена.

4 картинка: все стоят радостные в кругу, двое мальчиков улыбаясь, жмут друг другу руки, игра продолжается.

Проведение исследования.

Ребенку предлагаются сюжетные картинки для рассматривания (взрослый комментирует содержание изображения, подчеркивая эмоциональное состояние, в котором находятся дети, и какие поступки они совершают, испытывая ту или иную эмоцию).

Вопросы ребенку:

1. Посмотри внимательно на картинки и покажи те, где эмоции детей мешают общению?

2. Назови, какие это эмоции?

3. Объясни, почему эмоции, которые ты назвал(а) мешают общению?

4. Покажи картинки, где эмоции детей помогают им общаться?

5. Назови, какие это эмоции?

6. Объясни, почему эмоции, которые ты назвал(а) помогают общению?

7. Когда ты злишься, сердисься, тебе такие эмоции помогают или мешают общаться с детьми, взрослыми? Почему?

Обработка данных:

3б – самостоятельно устанавливает адекватную причинно-следственную связь (положительные эмоции помогают общению, а отрицательные – мешают) между эмоциями и поведением, аргументирует свой ответ;

2б – определяет взаимосвязь между эмоциями и поведением, аргументирует частично с помощью взрослого (близок к пониманию, но четкое осознание отсутствует);

1б – определяет взаимосвязь между эмоциями и поведением с помощью взрослого, не всегда принимает помощь взрослого;

0б – не выполняет задание даже с помощью взрослого.

2. *Отношенческий критерий сформированности эмоциональной саморегуляции.*

2.1. Диагностическое задание «Мой выбор»

Цель: выявить отношение к детям, владеющим и не владеющим эмоциональной саморегуляцией.

Материалы: изображения двух домиков.

Проведение исследования:

Взрослый показывает ребенку два домика и говорит: «В этом домике живут дети, которые когда злятся, обижаются, грустят, то часто плачут, кричат, могут даже бросать игрушки, сидят в одиночестве, ни с кем не общаются»

«В этом домике живут дети, которые когда грустят, злятся, обижаются, то бьют боксерскую грушу, рвут бумагу, занимаются физическими упражнениями, рисуют, слушают музыку, звонят друзьям, чтоб поговорить с ними»

1. С какими детьми ты бы хотел жить в одном домике?

2. Почему?

Обработка данных:

3б – самостоятельно отвечает на вопросы, выражает желание общаться с детьми, которые умеют управлять своими эмоциями; аргументируя свой ответ, обозначает причинно-следственную связь между эмоциями и способами эмоциональной саморегуляции;

2б – самостоятельно отвечает на вопросы, выражает желание общаться с детьми, которые умеют управлять своими эмоциями, аргументирует свой ответ частично с помощью взрослого (близок к пониманию, но четкое осознание отсутствует);

1б – отвечает: «Не знаю», не всегда принимает помощь взрослого.

0б – отвечает: «Нет», или не отвечает (молчит) не принимает помощь взрослого.

2.2. Беседа «Управлять эмоциями или нет?»

Цель: выявить желание управлять своим эмоциональным состоянием.

Проведение исследования:

Вопросы ребенку:

1. Как ты считаешь, нужно ли уметь управлять эмоциями? (или Как ты считаешь, нужно ли уметь улучшать свое эмоциональное состояние?)

2. Почему?

3. Ты умеешь управлять своими эмоциями? (Ты умеешь улучшать свое эмоциональное состояние?) Если ребенок отвечает «Да», то задаются вопросы: Как ты управляешь? (Как ты это делаешь?) Зачем ты это делаешь?

4. Если ребенок отвечает: «Нет», задается следующий вопрос. Хочешь научиться?

5. Почему?

Обработка данных:

3б – обозначает необходимость управлять своими эмоциями, в качестве причин указывает:

- стремление улучшить свое эмоциональное состояние;
- значимость эмоций для общения, установления дружеских отношений.

2б – обозначает необходимость управлять своими эмоциями, в качестве причин указывает стремление:

- соответствовать ожиданиям взрослых, избежать наказания;
- быть хорошим;
- получить чувство удовлетворения.

1б – обозначает необходимость управлять эмоциями, но не может аргументировать свой ответ (отвечает: «Не знаю»), не принимает помощь взрослого.

0б – отвечает: «Нет», или не отвечает (молчит) не принимает помощь взрослого.

3. *Поведенческий критерий сформированности эмоциональной саморегуляции.*

3.1. Наблюдение за поведением ребенка в естественных условиях.

Цель: выявить умение регулировать эмоциональное состояние разными средствами и способами.

Параметры наблюдения:

Использование различных способов и средств эмоциональной саморегуляции в поведении и деятельности.

Наблюдение проводится по выделенным параметрам в естественных для ребенка условиях, в течение 3 недель. Результаты наблюдений заносятся в таблицу.

Обработка данных:

3б – самостоятельно применяет известные ему способы и средства эмоциональной саморегуляции;

2б – взрослый направляет ребенка, а способ эмоцио-

нальной саморегуляции дошкольник выбирает и реализует самостоятельно;

1б – ребенок применяет способ эмоциональной саморегуляции предложенный взрослым;

0б – не применяет способы и средства эмоциональной саморегуляции предложенные взрослым.

3.2. Наблюдение за взаимодействием ребенка со сверстниками.

Таблица 3 – Использование средств и способов эмоциональной саморегуляции

Ф.И. ребенка	Использование способов и средств				Способы и средства видов деятельности					
	Самостоятельно	Направляющая помощь взрослого (способ выбора)	Помощь взрослого в виде готового решения	Не применяет даже при помощи взрослого	Двигательная	Музыкальная	Изобразительная	Чтение	Трудовая	Коммуникативная

Цель: выявить умения детей оказывать помощь сверстнику в регуляции его эмоционального состояния.

Наблюдение проводится за детьми по выделенным параметрам в естественных для ребенка условиях, в течение 2-3 недель.

Параметры наблюдения:

1. Замечает, понимает эмоциональное состояние сверстника, умеет обозначить на вербальном уровне.

2. Предлагает сверстнику применить различные средства и способы эмоциональной саморегуляции.

Обработка данных:

3б – замечает эмоциональное состояние сверстника, самостоятельно предлагает ему различные средства и способы эмоциональной саморегуляции, адекватные переживаемой эмоции;

2б – замечает эмоциональное состояние сверстника, иногда предлагает различные средства и способы эмоциональной саморегуляции адекватные переживаемой эмоции;

1б – редко обращает внимание на эмоциональное состояние сверстника, редко предлагает различные средства и способы эмоциональной саморегуляции при участии взрослого;

0б – безразличен к эмоциональному состоянию сверстника, никогда не предлагает различные средства и способы эмоциональной саморегуляции даже при участии взрослого; замечает эмоциональное состояние сверстника, но никогда не предлагает средства и способы эмоциональной саморегуляции.

3.3. Наблюдение за процессом построения отношений ребенка со сверстниками.

Цель: выявить умения детей выстраивать поведение в зависимости от эмоционального состояния партнера по общению.

Наблюдение проводится в естественных для ребенка условиях, в течение 3 недель. Результаты наблюдений заносятся в таблицу.

Таблица 4 – Конструктивные и неконструктивные варианты поведения

Ф.И. ребенка	Конструктивные варианты поведения					Неконструктивные варианты поведения				
	Адекватно реагирует на эмоции сверстника	Иницирует поддержку, помощь сверстнику	Учитывает в общении и деятельности эмоции сверстника	Способен на компромиссное решение	Общая сумма «+»	Неадекватно реагирует на эмоции сверстника	Не иницирует поддержку, помощь сверстнику	Не ориентируется на эмоции сверстника, не учитывает их в общении	Конфликтует или уходит от контакта	Общая сумма «+»
Петров В.	+	+			2					0
Иванов Т.	+				1			+	+	2

Обработка данных:

3б – выстраивает конструктивные варианты поведения;

2б – преобладают конструктивные варианты поведения, частично наблюдаются неконструктивные вариан-

ты поведения;

1б – преобладают неконструктивные варианты поведения; частично наблюдаются конструктивные варианты поведения;

0б – выстраивает неконструктивные варианты поведения.

По результатам проведенных диагностических заданий были выделены три уровня (низкий, средний, высокий) сформированности эмоциональной саморегуляции у детей 6-7 лет.

Низкий уровень характеризуется:

– нечеткими, расплывчатыми знаниями и представлениями об эмоциях и способах эмоциональной саморегуляции;

– неспособностью устанавливать связь между эмоциями и причинами их возникновения с помощью взрослого;

– непониманием зависимости эмоциональной саморегуляции и конструктивного взаимодействия;

– невниманием к эмоциональному состоянию сверстника, неготовностью оказать ему помощь в регуляции эмоционального состояния;

– отсутствием самостоятельности в использовании средств и способов эмоциональной саморегуляции в поведении и деятельности, неумением выстраивать свое поведение в зависимости от эмоционального состояния партнера.

Средний уровень характеризуется:

– общими представлениями об эмоциях и способах эмоциональной саморегуляции;

– умением устанавливать с помощью взрослого, связь между эмоциями и причинами их возникновения, а также эмоциональной саморегуляцией и конструктивным взаимодействием;

– наличием желания управлять своим поведением, с преобладанием мотивов соответствовать ожиданиям взрослых, быть хорошим;

– внимательным отношением к эмоциональному состоянию сверстника, готовностью оказать ему помощь в регуляции эмоционального состояния при участии взрослого;

– недостаточным владением средствами и способами эмоциональной саморегуляции и их использования в поведении и деятельности, как для регуляции своего эмо-

ционального состояния, так и для выстраивания своего поведения в зависимости от эмоционального состояния партнера.

Высокий уровень характеризуется:

– целостными представлениями об эмоциях и разнообразных способах эмоциональной саморегуляции;

– умением самостоятельно устанавливать связь между эмоциями и причинами их возникновения, а также эмоциональной саморегуляцией и конструктивным взаимодействием;

– наличием желания управлять своим поведением, с преобладанием мотивов улучшить свое эмоциональное состояние и установить дружеские отношения с окружающими;

– внимательным отношением к эмоциональному состоянию сверстника, готовность оказать ему помощь в регуляции эмоционального состояния;

– владением средствами и способами эмоциональной саморегуляции и их использованием в поведении и деятельности, как для регуляции своего эмоционального состояния, так и для выстраивания своего поведения в зависимости от эмоционального состояния партнера.

Таким образом, представленный комплекс диагностических заданий позволяет изучить сформированность эмоциональной саморегуляции у детей 6 – 7 лет в контексте эмоционального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ошкина, А.А. Психологические основы формирования основ здорового образа жизни у дошкольников [Текст] / А.А. Ошкина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 4 (11). – С. 219–222.

2. Социально-эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 160 с.

3. Изотова, Е.И., Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых» (231-95-1539)

STUDY THE LEVEL OF FORMATION OF EMOTIONAL SELF-REGULATION IN CHILDREN 6-7 YEARS

© 2013

I.G. Tsygankova, Educational Psychologist

ANO "Childhood Planet" Lada "DS number 140" Goldilocks " , Togliatti (Russia)

Annotation: In the article the questions of diagnostics of the emotional sphere of preschool children. Presents a complex of diagnostic tasks, aimed at studying the level of formation of emotional self-regulation in children 6 to 7 years in the context of emotional development.

Keywords: emotional sphere of a preschooler, emotional development, emotional self-regulation, diagnostic techniques.

УДК 159.922

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Т.Н. Чекмарева, старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология»
Е.В. Фалунина, доктор психологических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология»,
Братский государственный университет, Братск (Россия)

Аннотация: Высокий уровень толерантности как ПБК личности педагога обеспечивается высоким уровнем асертивности, эмпатии, эмоциональной устойчивости, коммуникативности; механизм развития – компонентами субъектности, полисубъектности личности: гносеологическим, аксиологическим, праксиологическим.

Ключевые слова: толерантность, характеристика личности, толерантность – профессионально важное качество, полисубъектная личность, эмоциональная устойчивость, коммуникативность, эмпатия, асертивность.

Актуальность исследования. Произошедшие в нашей стране за последние десятилетия изменения усилили интерес общества к процессу становления и развития личности и в первую очередь – личности учителя, который, работая в системе образования, принимает далеко не последнее участие в становлении и развитии подрастающего поколения. Таким образом, социальный спрос постоянно повышает уровень требований к педагогу как к личности и профессионалу. Наиболее пристальный научный интерес обращен к комплексу профессионально важных личностных качеств, позволяющих педагогу осуществлять то общественно ценное взаимодействие с детьми и подростками, в рамках которого происходит целостное развитие личности ребенка. Наше же внимание обращено к проблеме развития толерантности личности будущего педагога в условиях высшего профессионального образования, психологический феномен которого мы определяем в структуре «зрелая личность» как один из базовых компонентов в комплексе профессионально важных личностных качеств [1].

Важно отметить, что на современном этапе развития психологической науки обострились проблемы не столько теоретического, сколько прикладного (практического) характера. Ответственность в подготовке профессионала нового типа возложена на систему высшего профессионального образования, где в настоящее время, резко возросли требования к качеству подготовки профессионально-педагогических кадров. Значимость данной проблемы определяет необходимость: совершенствовать содержание, формы учебного процесса в вузе; активизировать поиск практико-ориентированных методов, технологий на развитие толерантности как профессионально важного качества, определяющего высший уровень развития личности педагога-профессионала [2].

Необходимым условием успешности педагогической деятельности является: умение принимать ребенка как данность – таким, каков он есть, и способность работать с его индивидуальностью на базе этого принятия [1; 3; 4]; способность принимать детскую группу как данность и поликультурными разностями, что особо актуально в современном поликультурном образовании [5]; уметь и быть готовым выстраивать конструктивные взаимодействия, формируя такие отношения в социально значимом русле, которые способствуют развитию личности каждого ребенка заданной группы, и группы в целом [3; 4; 5].

Наш научный интерес к проблеме развития толерантности личности у будущих педагогов определен общественно-ценностной направленностью, которая находит свое отражение в нормативно-правовых документах [1]: в Стратегии по национальной политике РФ на период до 2025 года; в Концепции модернизации российского образования; в Федеральном Законе «Об образовании» в РФ; в современных образовательных стандартах третьего поколения; в новой Концепции профессионального стандарта педагога; в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России; а так же в Концепции фундаментального ядра содержания общего образования и др.

Многие научные исследования сосредоточивают внимание на тот факт, что толерантный педагог, благодаря особой тактике построения своего поведения и отношения к детям добивается большей результативности в своей профессиональной деятельности. В современной поликультурной школе роль толерантности в структуре личности педагога возрастает существенно, отмечают в своих трудах Г.В. Безюлева, А.А. Бодалев, Г.С. Кожухарь, П.Ф. Комогоров, О.Б. Нурлигаянова, М.А. Перепелицина, А.В. Слостенко и др.

Замечено, что проблемы, с которыми сталкивается сегодня образование кроются в непростых межличностных, межэтнических и межнациональных отношениях: в расслоении населения на «богатых и бедных»; нетерпимости к человеку иной культуры и конфессии; непрерывном возрастании таких категорий учащихся как дети-инвалиды, дети-мигранты, виктимные, аутичные дети; участвующих случаях отклоняющегося поведения среди детей и подростков и т.п. Все это объясняет практический интерес к исследованиям в области толерантности, как профессионально важному качеству личности педагога, и к поиску путей в решении проблемы развития этого психического феномена в структуре личности в условиях высшего профессионального образования [1; 4; 5; 6; 7].

Именно в силу своей практической значимости, проблема толерантности изучается в разных науках. Так, философские основы исследований заложены в трудах И.Б. Гасанова, В.М. Золотухина, А.И. Ильина, Ю.А. Ищенко, В.О. Тишкова. Толерантность показана терпимым отношением человека к чужим мнениям, поведению, вероисповеданию, но и активным процессом взаимодействия с миром. Это выражено в признании и учете в деятельности многомерности общественного бытия. Толерантность в философских трудах представлена как практическая норма взаимодействия между людьми и связана с самоопределением личности, ее ценностными ориентациями и личностными смыслами, что проявляется в поведении, в самоотношении, в деятельности и общении [8].

В педагогической науке толерантность так же рассматривают в разных аспектах: Е.Г. Виноградова анализирует субъективные предпосылки толерантности личности; Н.А. Бердяев, М. Бубер изучают данный феномен в рамках антропологической проблемы «Я-Ты»; О.Б. Скрыбина изучает особенности коммуникативной толерантности старшеклассников, а Д.В. Зиновьев – социкультурный аспект толерантности будущих педагогов; П.Ф. Комогоров, Н.Ю. Кудзиева исследуют проблему толерантности студентов высшей школы, при этом, П.Ф. Комогоров связывая педагогическую толерантность с общением, доказывает ее необходимость, как способность выстраивать взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса в аспекте фасилитативного подхода; Н.Я. Макарова доказывает возможность формировать толерантное поведение будущих педагогов средствами театрализации и др.

Феномен «толерантность» в структуре личности и как профессионально важное качество педагога, от-

естественные психологи изучают сравнительно недавно. Понимание толерантности как уважения, равенства и равноправия, как отказ от доминирования и насилия; признание многомерности и многообразия человеческой культуры и норм; отказ от сведения этого многообразия к преобладанию какой бы то ни было единой позиции, находят свое отражение в работах А.Г. Асмолова, С.К. Бондыревой, Г.У. Солдатовой и др. Рассматривать толерантность в двух уровнях человеческого сознания – рационально-логическом и эмоционально-чувственном предлагает Е.В. Магомедова. Феномен толерантности П.Ф. Колмогоров изучает в контексте и антропологической проблемы «Я»–«Ты», и в аксиологическом аспекте ценностных ориентаций личности, и в праксеологии деятельности общения. Е.Г. Левченко предлагает рассмотреть толерантность в структуре, с комплексом характеристик: ассертивность, эмоциональная устойчивость, коммуникативность, общительность, эмпатийность [9].

Вместе с тем, в психолого-педагогической науке и образовательной практике, все больше актуализируется проблема развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в системе высшего профессионального образования. Однако, четкого ответа о психологическом содержании феномена «толерантность» – нет. Здесь существует сложность в разграничении таких понятий как «терпение», «терпимость», «толерантность», «равнодушие», «безразличие» и т.п. До сих пор не выявлены механизмы формирования толерантного поведения и отношения; не определены компоненты в структуре личности, которые участвуют в развитии данного качества и его полноценном проявлении в социальной среде; не показаны возможные варианты толерантного поведения в различных жизненных ситуациях, с разными людьми, порой в сложных и не предсказуемых обстоятельствах [3; 7; 9].

Всё выше сказанное, в рамках нашего научного исследования:

- обуславливает необходимость и возможность заниматься проблемой разработки психолого-педагогических оснований развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в условиях обучения в вузе;

- актуальность заявленной проблемы усиливается причинами как теоретического, так и практического характера, что особенно важно понимать на современном этапе развития высшего профессионального образования, ориентированного на стандарты третьего поколения. Сегодня приоритеты отдаются практико-ориентированной направленности учебного процесса и самостоятельной работе обучающихся, а разрабатываемые учебные программы по новым стандартам преподавателями высшей школы, требуют глубокого переосмысления технологий и методов работы. Особо это касается формирования, развития или фасилитации тех профессиональных компетенций, которые, как приоритетные, заявлены в той или иной учебной дисциплине [1; 9; 10].

Научно-формальный аппарат исследования. Была определена цель исследования, которая предполагала выявить психолого-педагогические основания образовательных стандартов третьего поколения и, на основе этого, разработать практико-ориентированную программу развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в системе высшего профессионального образования. Объектом исследования выступил феномен толерантности как профессионально важное качество личности педагога, а предметом – процесс развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в системе высшего профессионального образования. Научные гипотезы предполагали, что:

- психологический феномен толерантности является и профессионально важным качеством личности педагога современного образования;
- высокий уровень развития толерантности личности

педагога обеспечивается высоким уровнем развития его индивидуально-психологических характеристик: эмпатийность, ассертивность, коммуникативность, эмоциональная устойчивость; толерантный педагог отличается от интолерантного определенным набором психологических особенностей, и позиций в поведении и отношениях; к толерантному педагогу, в отличие от интолерантного, ученики относятся с большим уважением; образовательный и воспитательный процесс на любом уровне школьной образовательной системы протекает более успешно;

- механизм развития толерантности предполагает включенность всех компонентов структуры субъектности личности, также личностную мотивацию на всех уровнях – гносеологическом, аксиологическом и праксиологическом;

- в ходе учебного процесса в вузе на базе образовательных стандартов третьего поколения происходит развитие толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога. Важнейшим условием является внедрение в образовательную практику вуза разработанной, обоснованной и апробированной программы «Психология толерантности», базирующейся на активных методах обучения и практико-ориентированных технологиях социально-психологического тренинга.

Методологической основой исследования явились положения и принципы отечественной психологии: структурно-системного подхода Б.Г. Ананьева; принцип единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева; принцип системности Б.Ф. Ломова. Исследование базировалось на теоретико-концептуальных положениях: профессионального становления и развития личности К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, Е.А. Климова, И.С. Кона, В.Д. Шадрикова, В.Э. Чудновского; психологической подготовки профессионально-педагогических кадров С.К. Бондыревой, Л.М. Митиной, С.Н. Чистяковой; возрастного развития личности периода ранней юности М.Р. Гинзбурга, В.С. Мухиной, Д.И. Фельдштейн и др.

Теоретическую базу составили принципы: философско-этического направления концепции толерантности (И.Б. Гасанов, В.М. Золотухин, А.И. Ильин, Ю.А. Ищенко, В.О. Тишков, Л.Н. Толстой); социально-психологических идей толерантности (А.В. Замбули, В.А. Лекторский, М.П. Мчедлов, А.В. Петрицкий, Н.К. Рерих); психологии и педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, К.К. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский); психологической теории толерантности (А.Г. Асмолов, Д.В. Зиновьев, Г.С. Кожухарь, А.А. Реан); психологии и педагогики ненасилия (С.К. Бондырева, Б.С. Гершунский, Е.Ю. Клепцова, Д.А. Леонтьев, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, А.П. Цуканова); системогенетического подхода к становлению личности (Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков); теории толерантного сознания (А.Г. Асмолов); методологии обучения толерантности (Г.В. Безюлева, Б.Э. Ризрдон, Е.В. Фалунина); диагностического подхода толерантности (В.В. Бойко, С.Л. Братченко, П.Ф. Комогоров, Г.У. Солдатов); фасилитационного подхода (С.Л. Братченко, Е.Г. Виноградова, Н.Ю. Кузидиева, О.Б. Скрыбина); теории принятия (К. Роджерс) и др.

В соответствии с поставленной целью и задачами, был использован комплекс методов, включающий: теоретический анализ научной и специальной литературы, наблюдение, эксперимент, опросники, психодиагностические методики, а также методы математической обработки эмпирических данных.

Общий ход исследования был определен следующими этапами:

1. На первом этапе (2004-2009 гг.) изучалось состояние разработанности данной проблемы в научной литературе. Результатом явилось: определение объекта и предмета исследования; формулирование и корректи-

ровка цели, задач и рабочих гипотез; разработка учебно-методических пособий, сопровождающих учебный процесс обучающихся по психолого-педагогическим направлениям подготовки; формирование и первичная апробация комплекса психодиагностических методик по проблеме исследования толерантности у будущих педагогов; моделирование этапов экспериментальной работы [3; 11; 12].

2. На втором этапе (2010-2013 гг.) проводилось психолого-педагогическое экспериментальное исследование, включающее констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Результаты работы: нахождение корреляционных зависимостей показателей толерантности и таких профессионально важных качеств личности педагога, как асертивность, коммуникативность, эмпатия, эмоциональная устойчивость; изучение взаимосвязи толерантности будущего педагога и эффективности его педагогической деятельности в процессе прохождения производственной практики; определение механизмов развития толерантности посредством мотивирования всех компонентов структуры субъектности личности на гносеологическом, аксиологическом и праксеологическом уровнях; апробация и внедрение в образовательный процесс вуза разработанной авторской практико-ориентированной программы «Психология толерантности»; изучение динамики развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога [1; 7; 13].

3. На третьем этапе (2013-2014 гг.) проводилась статистическая обработка результатов, полученных в процессе экспериментальной работы; разрабатывались методические рекомендации по развитию толерантности педагога; обобщались результаты диссертационного исследования [1; 9].

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивалась всесторонним анализом проблемы с опорой на исходные методологические и теоретико-концептуальные положения психолого-педагогической науки.

Научная новизна исследования заключается в следующих позициях:

1. В результате теоретического анализа проблемы, был выявлен и систематизирован феномен толерантности с позиций различных подходов в науке; представлен вариант классификации по видам и группам многообразного понятия «толерантность» в психологии; раскрыты содержательные стороны данного понятия; введена и конкретизирована трактовка понятия «толерантность – профессионально важное качество личности педагога».

2. Определено место толерантности в структуре профессионально важных качеств личности педагога. Показано, что высокий уровень толерантности обеспечивается высоким уровнем развития и взаимосвязью таких профессионально важных качеств личности, как рефлексия, асертивность, эмпатийность, эмоциональная устойчивость, коммуникативность, общительность.

3. Уточнено и дополнено научное обоснование возможности и целесообразности развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в системе высшего профессионального образования; показано, что своеобразие психолого-педагогических условий и технологий дает возможность развивать толерантность как профессионально важное качество личности педагога в системы высшего профессионального образования; выделены механизмы формирования и развития толерантности в образовательном процессе вуза в рамках компетентного подхода; показано, что механизм развития толерантности должен базироваться на компонентах структуры субъектности и полисубъектности личности – гносеологическом (познание, понимание), аксиологическом (признание, принятие) и праксиологическом (поведение); предложена динамическая схема-модель этапов и уровней развития

толерантности; выделены критерии, разработаны уровни (показатели) сформированности толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога.

4. В качестве направленного воздействия в процессе обучения будущих педагогов были выделены гносеологический, аксеологический и праксиологический компоненты в структуре субъектности и полисубъектности личности.

5. Выявлено, что в общей структуре полисубъектности, связь таких компонентов как этно-, социо-, и субкультура личности, могут обеспечить становление **межкультурной толерантности** личности, а ее проявление является подтверждением высокого уровня развития и взаимосвязи личностной, профессиональной и этнической субъектности.

6. Разработана программа «Психология толерантности» как психологическое условие развития толерантности будущих педагогов, апробированная и используемая в учебном процессе вуза. Проведена оценка эффективности реализации практико-ориентированной программы «Психология толерантности».

7. Установлено, что толерантные-интолерантные будущие педагоги в процессе производственной практики показывают разные результаты успешности в профессиональной педагогической деятельности как с позиции обучения и воспитания детей и подростков, так и с позиции получения «обратной связи» в качестве «уважения» от учащихся школ или воспитанников детского оздоровительно-образовательного лагеря. Показано, что толерантные будущие педагоги чаще используют дифференцированные оценки личности ученика и личностно ориентированы в процессе педагогического взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Выявлено, что будущие педагоги с высоким уровнем развития толерантности проявляют большие способности к взаимодействию с детьми и подростками различных этно-, социо- и субкультур современного поликультурного образовательного пространства России [12, 14].

Теоретическая значимость исследования в следующих положениях:

1. В ходе эмпирического исследования уточнено психологическое содержание феномена «толерантность». Эмпирически доказано, что толерантность является профессионально важным качеством личности педагога. Дана когнитивная и индивидуально-психологическая характеристика толерантности и обнаружена ее регулятивная функция в педагогическом взаимодействии. Подтверждена гипотеза, что механизм развития толерантности предполагает включение всех компонентов структуры субъектности и полисубъектности личности, а также личностную мотивацию на всех уровнях – гносеологическом, аксиологическом и праксиологическом. Показано, что в ходе учебного процесса в вузе, на базе образовательных стандартов третьего поколения, возможно и необходимо развитие толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога. Выявлено, что важнейшим условием развития толерантности будущих педагогов является внедрение в образовательную практику вуза разработанной, обоснованной и апробированной практико-ориентированной программы «Психология толерантности», базирующейся на активных методах обучения и технологиях социально-психологического тренинга.

2. Показано, что практико-ориентированная программа «Психология толерантности» должна быть дифференциально ориентирована на развитие у будущих педагогов гносеологического (познание и понимание) и аксиологического (признание и принятие) компонентов, а также интегративно ориентирована на праксиологический (поведенческий) компонент в структуре субъектности и полисубъектности личности. По результатам теоретического анализа разработана схема проведения

исследования и схема анализа полученных результатов, а также выделены критерии и уровни развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Полученные в результате экспериментального исследования данные могут быть использованы при организации учебного процесса в высшей школе в рамках компетентного подхода; при разработке программ психологического сопровождения бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование»; при организации и проведении производственной практики будущих педагогов в системе общего и дополнительного образования; в процессе работы будущих педагогов с детьми и подростками в поликультурной образовательной среде; в ходе профессионального отбора абитуриентов на педагогические специальности, а также в психодиагностической практике на предмет тестирования педагогов на профессиональную пригодность.

2. Разработанная практико-ориентированная программа «Психология толерантности» показала свою эффективность и может быть рекомендована к использованию: преподавателями психологических дисциплин в вузе, студентами на производственной практике в школах и педагогических колледжах. Результаты исследования используются при чтении спецкурса дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» в ФГБОУ ВПО «Братский государственный университет», и на курсах повышения квалификации работников образования (МРЦПК - Межрегиональный центр повышения квалификации «БрГУ»).

3. Разработаны учебно-методические пособия к программе «Психология толерантности» и методические рекомендации по развитию толерантности как профессионально важного качества личности педагога.

В целом, наша научная работа представляет собой целостное, логически завершенное исследование, где в первой главе «Теоретические основы проблемы развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога» раскрываются такие аспекты как: «Профессионально важные качества личности педагога (на основе ФГОС нового поколения)»; «Толерантность как психологический феномен и профессионально важное качество личности педагога»; и «Психолого-педагогические основания развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога».

Во второй главе «Проектирование психолого-педагогического процесса развития толерантности личности будущего педагога» представлены такие параграфы, как: «Базовые механизмы, этапы и уровни развития толерантности личности будущего педагога», «Практико-ориентированная программа развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в системе высшего профессионального образования» (на основе ФГОС нового поколения).

В третьей главе «Опытно-экспериментальное исследование развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в системе высшего профессионального образования, нашли свое место: «Психолого-педагогическая диагностика реального уровня развития толерантности будущего педагога на этапе констатирующего эксперимента» и «Психолого-педагогическая оценка эффективности опытно-экспериментальной работы по развитию толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в системе высшего профессионального образования».

Всё это актуализирует и связывает воедино вопросы проблемы развития толерантности личности будущих педагогов в условиях высшего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чекмарева Т.Н. Основания развития толерантности будущего педагога как готовности к работе в современном образовании России // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2013. № 3 (13). С. 114-126.
2. Фалунина Е.В. Обоснование модели подготовки педагогов к работе в поликультурном образовании России // Российский научный журнал. 2011. №21. С. 123-139.
3. Чекмарева Т.Н. Психолого-педагогические идеи о роли толерантности в образовательной практике педагога (на примере специальности «Воспитатель детей дошкольного возраста») // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2008. Т.1. С. 68-72.
4. Фалунина Е.В. Некоторые условия личностной и профессиональной готовности студентов-педагогов к профессионально-педагогической деятельности // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2007. Т.1. С. 82-85.
5. Фалунина Е.В. Миграция как социально-психологическая проблема // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2009. Т.1. С. 33-39.
6. Фалунина Е.В. Проблема изучения актуальных стратегий взаимодействия культур в современном образовании // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. №4 (6). С. 115-117.
7. Чекмарева Т.Н. Проблемы и противоречия развития толерантности в системе высшего образования как профессионально важного качества будущего педагога // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2012. № 1 (7). С. 107-119.
8. Ищенко Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема // Философская и социологическая мысль. 1990. №4. С. 48-85.
9. Фалунина Е.В. Некоторые аспекты толерантности – новый взгляд на природу понятия // Российский научный журнал. 2013. №5. С. 117-124.
10. Фалунина Е.В. Приоритетные функции поликультурного образования России // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. Т.3. С. 101-105.
11. Чекмарева Т.Н. Позиция воспитателя дошкольного учреждения, как смысловая сторона его профессиональной деятельности // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2006. № 7. С. 222-224.
12. Чекмарева Т.Н. Психолого-педагогический подход к пониманию роли толерантности в образовательной практике педагога // Российский научный журнал. 2009. № 5(12). С. 227-238.
13. Чекмарева Т.Н. Теория и методология становления толерантности педагога: Монография. 2010. 135 с. Деп. в ИНИОН РАН № 60 – 914 от 19.10.2010 г.
14. Чекмарева Т.Н. Психологические особенности самоприятия ребенка в условиях интерната // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2014. – № 1 (14). – С. 107-112

UPDATING THE PROBLEMS OF DEVELOPMENT TOLERANCE OF THE PERSON AT THE FUTURE TEACHERS IN THE HIGHER EDUCATION

© 2014

T.N. Chekmareva, senior teacher of department "Psychology and pedagogics"
E.V. Falunina, doctor of psychological sciences, professor Bratsk State University
Bratsk State University, Bratsk (Russia)

Annotation: High level of tolerance as PVK individual teacher provides a high level of assertiveness, empathy, emotional stability, communication, mechanisms of development - components of subjectivity, identity polysubject: epistemological, axiological, prac-siologicheskim.

Keywords: tolerance characteristics of the individual, tolerance - professionally important quality polysubject personal-ity, emotional stability, communication, empathy, assertiveness.

УДК 370.179

ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

© 2014

Г.И. Чемоданова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории
и методики военного и физического воспитания

С.В. Власенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Актуальность проблемы проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающихся высшей школы обусловлена необходимостью создания условий для их самореализации и профессионального самоопределения. В статье рассматриваются подходы к организации индивидуального обучения в высшей школе.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный подход, педагогические условия, проектирование.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. При организации образовательного процесса необходимо учитывать потребности обучающихся в индивидуализации обучения, эмоциональном комфорте, независимости и признании, осознании ценности собственного дара.

Главнейшей целью обучения и воспитания, считает Н.Г. Мячина, является обеспечение условий для раскрытия всех способностей и дарований с последующей их реализацией в профессиональной деятельности. Но применительно к одаренным детям эта цель особенно значима, так как именно на них возлагается надежда на решение актуальных проблем современной жизни [1].

Согласно мнению ученых важнейшим средством достижения целей обучения одаренных обучающихся является индивидуализация их учебной деятельности. Индивидуализация обучения - это с одной стороны - организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся. С другой - различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход (Г.К. Селевко) [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. Поиски в направлении разработки индивидуальных форм организации обучения ведутся многими специалистами в разных странах. Большинство исследователей склоняются к тому, что одним из способов индивидуализации учебной деятельности является разработка индивидуальных образовательных маршрутов для каждого обучающегося исходя из его индивидуальных возможностей и особенностей [3].

В основе разработки индивидуальных образовательных маршрутов лежит технология индивидуализации обучения. Индивидуальное обучение - форма, модель организации учебного процесса, при которой: учитель взаимодействует лишь с одним учеником; один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.п.). Главное достоинство индивидуального обучения - оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности студента к его особенностям, следить за каждым

его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, «вносить вовремя необходимые коррективы в деятельность как обучающегося, так и учителя, приспосабливать их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика. Все это позволяет обучающемуся работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности.

Индивидуальная образовательная траектория (программа) обучающегося, в концепции А.В. Хуторского, - персональный путь реализации личностного потенциала обучающегося в образовании, который может включать в себя: выбор обучающимся индивидуального содержания учебной дисциплины (курса), своего стиля учения, оптимального темпа и ритма, диагностики и оценки результатов [4].

При этом речь идет не столько о традиционном выделении типологических характерологических особенностей обучающегося, сколько о его оргдеятельностных способностях - познавательных, творческих, коммуникативных и т. д. Их выявление, реализация и развитие осуществляются в ходе образовательного движения обучающегося. Индивидуальная образовательная траектория реализуется через составление индивидуальной образовательной программы и разработку индивидуального образовательного маршрута, которые являются ее технологическим обеспечением [4].

Проблема выявления индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) ученика представлена в различных психолого-педагогических исследованиях (Т. М. Ковалева, И. С. Якиманская, Г. Н. Прокументова, А. В. Хуторской, Н.Н. Суртаева). В них изложены разные подходы к трактовке этого понятия с позиций: проблемно-рефлексивного подхода; деятельностного подхода; технологии педагогического сопровождения.

Формирование целей статьи (постановка задания). Под индивидуальной образовательной траекторией мы будем понимать определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого обучающегося по реализации соответствующих целей по уровню овладения программным математическим содержанием, основанную на его уровне обученности, соответ-

ствующую его способностям, мотивации, интересам, осуществляемому при координирующей, консультирующей деятельности педагога [5]. При этом обучающийся всегда должен ощущать собственную ответственность за сделанный выбор и за рост своих результатов при его реализации.

Индивидуальная образовательная траектория представляет собой:

- целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении учителем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации.
- набор конкретных дидактических и методических средств по обеспечению развития ребенка, основанный на его индивидуальных особенностях, к которым относятся уровни обучаемости, обученности и когнитивные психические процессы.

Индивидуально-образовательная траектория, по мнению С.В.Воробьевой [6], адекватна личностно-ориентированному образовательному процессу, но в то же время, не тождественна ему, так как имеет специфические особенности:

-она специально разрабатывается для конкретного обучающегося как его индивидуальная образовательная программа;

-в стадии разработки индивидуальной образовательной траектории обучающийся выступает: 1) как субъект выбора дифференцированного образования, предлагаемого образовательным учреждением; 2) как «неформальный заказчик», «предъявляя» (при стартовом диагностировании), проектирующему для него образовательную программу – индивидуальную траекторию, свои образовательные потребности, познавательные и иные индивидуальные особенности);

-на стадии реализации обучающийся выступает как субъект осуществления образования,

-в этом случае личностно ориентированный образовательный процесс реализуется как индивидуальная образовательная траектория при условии использования функциональных возможностей педагогической поддержки.

Именно поддержка обучающегося в образовательном процессе трансформирует личностно-ориентированный образовательный процесс в индивидуальную образовательную траекторию. Содержание индивидуально-образовательной траектории определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося (уровнем готовности к освоению программы), содержанием программы [4].

Возможность индивидуальной траектории образования обучающегося предполагает, что при изучении темы он может, например, выбрать один из следующих подходов: базисное или логическое познание, углубленное или энциклопедическое изучение, выборочное или расширенное усвоение темы.

Сохранение логики предмета, его структуры и содержательных основ будет достигаться с помощью фиксированного объема фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем, которые наряду с индивидуальной траекторией обучения обеспечат достижения обучающимися высокого уровня развития. Составным компонентом индивидуальной образовательной траектории является индивидуальный образовательный маршрут.

Индивидуальный образовательный маршрут можно рассматривать:

- как персональный путь компенсации трудностей в обучении, а затем и реализации личностного потенциала ученика: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного;

- как структурированную программу действий ученика на фиксированном этапе обучения, как интегрированную модель образовательного пространства, соз-

даваемого в конкретном образовательном учреждении школьными специалистами с целью реализации индивидуальных особенностей развития и обучения различных детей [62].

Структура индивидуального образовательного маршрута включает следующие компоненты:

-целевой (постановка целей, определение задач образовательной работы);

-содержательный (отбор содержания программного материала на основе образовательных программ, в том числе программ дополнительного образования);

-технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей ребенка);

-диагностический (определение системы диагностического сопровождения);

-результативный (формулируются ожидаемые результаты, сроки их достижения и критерии оценки эффективности реализуемых мероприятий).

Под программой индивидуального сопровождения понимают модель совместной деятельности педагога и ребенка, построенную на основе индивидуальных возможностей самого ребенка и определяющую последовательность дальнейших действий для развития школьника.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Образовательные программы отличаются компонентом по выбору, т.е. перечнем дисциплин, предлагаемых университетом, выбираемых студентами в любом академическом периоде с учетом их прerreквизитов и постреквизитов. Ежегодно в марте заведующими кафедрами на основании предложений работодателей предоставляется на утверждение перечень образовательных траекторий и предложения по изменению элективных дисциплин.

Формирование индивидуальных образовательных траекторий проводится на основании процедуры ПРО СКГУ 704-14 Планирование учебного процесса и КЭД по специальностям, в которых содержится перечень всех дисциплин компонента по выбору с указанием цели изучения, краткого содержания и ожидаемых результатов изучения.

Планирование образовательной траектории (запись на дисциплины) осуществляется в соответствии с академическим календарем. Процедура записи на дисциплины по выбору специальностей организуется отделом (офисом) регистратора в электронной форме при методической и консультативной помощи кафедр и эдвайзеров.

Эдвайзеры проводят консультационно-методическую работу с обучающимися в отношении выбора образовательной траектории, дисциплин и преподавателей за месяц до начала записи. При наличии нескольких образовательных траекторий на специальности студент пишет заявление на имя декана с указанием образовательной траектории, по которой желает обучаться. Отдел студенческой статистики проводит закрепление студентов за образовательными траекториями. Для обучающихся 1 курса эдвайзеры проводят консультационно-методическую работу выбора дисциплин и преподавателей на первой неделе нечетного (осеннего) семестра.

По результатам предварительной записи обучающихся по каждой дисциплине отделом (офисом) регистратора формируются академические потоки при условии достаточного количества обучающихся (не менее 20 человек), записавшихся на данную траекторию и к данному преподавателю. В случае если на данную дисциплину записалось число обучающихся меньше мини-

мально установленного, то дисциплина не открывается (не вносится в рабочий план специальности).

Обучающиеся самостоятельно формируют собственную образовательную траекторию в рамках образовательной программы. С этой целью на сайте СГКУ (nkzu.kz) разработана и выложена специальная форма, в которой перечислены дисциплины, входящие в КЭД, а также предложены преподаватели для выбора.

На примере профессиональных практик продемонстрируем их влияние на формирование профессиональной компетенции выпускников.

Образовательная программа обучающихся по специальности 5В012300 «Социальная педагогика и самопознание» включает в себя следующие элективные дисциплины: «Методика и организация кружковой работы», «Организация, управление и администрирование в социальной работе», «Педагогические технологии в образовании», «Технология конструирования индивидуальной образовательной траектории в инклюзивном образовании», «Здоровьесберегающая технология», «Педагогическая коррекция», «Проектирование социальной работы», «Профессиональное самопознание и развитие педагога», «Социально-педагогические аспекты гражданского воспитания в Республике Казахстан и за рубежом», «Социально-педагогический менеджмент». Перечень дисциплин отличается профильная направленность, предполагающая формирование ключевых компетенций.

Основной принцип выбора индивидуального образовательного маршрута – положение, что каждый обучающийся имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования – смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов [7].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Основные элементы индивидуальной образовательной деятельности обучающегося – это смысл деятельности (зачем я это делаю); постановка личной цели (предвосхищающий результат); план деятельности; реализация плана; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка; корректировка или переопределение целей.

Существует несколько подходов к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающихся. Остановимся подробнее на каждой составляющей.

-дополнительная и опережающая работа на занятиях - с целью углубленного изучения предмета на занятиях обучающиеся получают дополнительные и опережающие задания когнитивного и творческого характера, читают дополнительную литературу (например, разрабатывают проекты, пишут эссе, творческие работы, решают педагогические ситуации, задачи по педагогическому менеджменту и т.д.);

-научно-исследовательская деятельность - на каждом факультете работает студенческое научное общество, где обучающиеся могут проявить свои научно-исследовательские способности (написание научных статей, участие в работе научно-практических конференций,

семинаров, круглых столов, выполнение студенческих научных работ);

-индивидуальная исследовательская работа обучающихся может вестись по отдельным индивидуальным планам в помощь при самостоятельной разработке исследовательских тем (под руководством педагога).

-групповая работа – над совместными исследовательскими проектами. Так же, как и при индивидуальной, при групповой на начальном этапе определяется последовательность выполнения, однако этот вид организации исследовательской деятельности включает ещё и разделение обязанностей между участниками.

-участие в олимпиадах и других предметных конкурсах. Неотъемлемой частью образовательного маршрута является участие обучающихся в олимпиадах по предмету, с целью: отбора наиболее способных учащихся; развития интереса к предмету; профессионального ориентирования обучающихся.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут, предполагает полноценную реализацию обучающимся своих образовательных целей и потребностей через выбор образовательных программ и индивидуальные особенности его прохождения в рамках данной образовательной программы. Таким образом, становится необходимой ориентация профессионально-педагогической деятельности преподавателей университета на создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности обучающегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мячина Н.Г. Использование новых технологий на уроке русского языка. -[Режим доступа]: [http:// festival.september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic-312207](http://festival.september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic-312207).
2. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. М.: // Народное образование. Школьные технологии, 2002. - №3. С.13 -15.
3. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. . д-ра пед. наук. 13.00.08: защищена 02.03.2006. - Тюмень, 2006. 40с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000.
5. Гормин А. Модели индивидуальных траекторий обучения // Директор школы, 2007. - № 4. С. 69-74.
6. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ. // Автореферат дисс... докт. пед. наук. – СПб, 1999. 53 с.
7. Носова Е.П. Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена № 12(91): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения): Научный журнал. - СПб., 2009. С. 138-144.

DESIGN APPROACHES INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES TRAINEES MATRICULATE

© 2014

G. I. Chemodanova, associate Professor of Pedagogics, Head of the Department of Theory and Methods of military and physical training candidate of pedagogical sciences

S.V. Vlasenko, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Pedagogics
North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Urgency of the problem of designing individual educational path of higher school students due to the need to create conditions for their fulfillment and professional self. The article discusses approaches to individual learning in higher education.

Keywords: individual educational route, individual educational trajectory, individual approach, pedagogical conditions, designing.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА
В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ

© 2014

Т.Г. Ширина, аспирант

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: Высшее образование в условиях интернационализации нацелено на эффективное международное сотрудничество, взаимообогащение и обмен опытом в сфере образования, что требует качественных изменений не только в формах и методах обучения студентов, но и в содержании профессиональной культуры преподавателя вуза.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, международная деятельность вузов, профессиональная компетентность, профессиональная культура преподавателя вуза.

В современном мире развиваются общемировые социально-экономические и культурные явления, такие как рыночная экономика, новые совершенные технологии и инновации, охватившие в мировом масштабе все сферы жизни человека. Ответом со стороны вузов на вызовы современности послужила интернационализация высшего образования как «активное и эффективное межстрановое сотрудничество с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования». [1;126]

Процесс интернационализации высшего образования ставит перед российской высшей школой сложные задачи, обусловленные как парадигмами современного мирового образования, так и потребностями устойчивого развития страны и необходимостью сохранения богатства национального опыта высшего образования. В Концепции модернизации российского образования обозначена важность развития международной деятельности высшей профессиональной школы, как необходимого условия повышения конкурентоспособности и качества образовательных услуг. Задача подготовки специалиста нового формата, соответствующего требованиям современности, приводит к качественно новому видению образовательного процесса. Говоря о новом, качественном образовании, необходимо учитывать не только улучшение содержания, форм и методов обучения студентов, но и готовность педагогического персонала к модернизации и переходу системы образования на международный уровень, что приводит к новому видению преподавательской деятельности. Согласно мнению М.Н.Певзнера и А.Г.Ширина [2;21], «интернационализация предполагает признание культурного плюрализма, интенсивный диалог культур, формирование поликультурной компетентности, толерантного отношения к другим странам и народам». Кроме того, отечественные ученые Е.Г. Белякова[3;49], Е.В. Бондаревская [4;51], А.М. Митяева[5;57], выделяют педагогическую культуру преподавателя вуза как важный ресурс обеспечения качества в условиях модернизации высшего образования. Поэтому, рассматривая процесс интернационализации высшего образования, особый интерес вызывает содержание профессиональной культуры преподавателей вуза.

Рассматривая понятие профессиональной культуры важно подчеркнуть, что она включает в себя разнообразные компоненты и модели поведения людей, а также такие аспекты общей культуры личности, как грамотность, компетентность, духовность, этика, толерантность и т.д. Мы разделяем позицию О.В. Шевченко, который считает, что главной составляющей культуры является ее духовный элемент, выступающий как система идеальных факторов развития общества: духовных ценностей, духовных традиций, духовных потребностей и интересов, целей, идеалов, культурных норм, обрядов, традиций различных социальных слоев и групп и т.п.[6;19]

Интересна трактовка профессиональной культуры, данная О.А. Жилиевой: «как система, включающая в себя профессиональное сознание, совокупность поведенческих стереотипов, выработанных в определенной профессиональной среде (культура врача, педагога, юриста

и т.д.). [7;106]Так, педагогическая культура развивается в профессиональной среде педагога, формирует свои поведенческие стереотипы, нормы, сознание и мировоззрение, характерные для работников образовательной сферы. В то же время А.Н. Лымарь отождествляет понятие профессиональной культуры с осуществлением деятельности на высоком уровне с целью достижения максимального результата. [8;251]Необходимо отметить, что интеллектуальной основой для достижения высоких результатов профессиональной деятельности выступает профессиональная компетентность, сформированная в процессе образования, а культура развивается непосредственно в результате практического опыта специалиста.

Интересно определение понятия профессиональной культуры специалиста, данное В.М. Гребенниковой как «...средневзвешенный показатель, коррелирующий с определенным уровнем компетентности и отражающий степень освоенных компетенций». [9;55] В то же время, О. Г. Скворцова определяет профессиональную культуру преподавателя вуза как «интегративное качество личности педагога-профессионала, условие и предпосылка результативной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и цель профессионального самосовершенствования».[10] Анализируя соотношение понятий «профессиональная культура» и «профессиональная компетентность», мы делаем вывод, что *профессиональная культура преподавателя вуза* является более широким понятием, включающим в себя помимо профессиональной компетентности совокупность духовных ценностей, традиций, целей, идеалов, норм и обрядов, характерных в профессиональной образовательной области. В процессе профессиональной деятельности преподаватель вуза развивает и обогащает профессиональную культуру посредством личного опыта.

Рассматривая интернационализацию высшего образования как условия международного сотрудничества, разработку и реализацию совместных международных образовательных программ, академическую мобильность преподавателей и студентов, мы выделяем ряд компетенций, которые образуют профессиональную компетентность и соотносятся с профессиональной культурой преподавателя вуза в условиях интернационализации: поликультурная, билингвальная, проектная, информационно-технологическая и маркетинговая.

Поликультурная компетенция становится ключом к эффективному международному сотрудничеству. Профессиональное содержание поликультурной компетенции преподавателя вуза в условиях интернационализации связано с такими аспектами как: осознание и умение действовать сообразно культурным особенностям профессионального окружения, сохраняя при этом свою культурную идентичность; знание и учет психологических особенностей восприятия и поведения представителей разных культур; способность организовать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе, прогнозировать, предупреждать и разрешать межкультурные конфликты в коллективе, использовать межкультурные различия для обогащения

личного культурного опыта всех субъектов взаимодействия. Исходя из всего сказанного выше, мы определяем поликультурную компетенцию преподавателя вуза как интегративное личностно-профессиональное качество, обуславливающее способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для эффективного международного сотрудничества.

Билингвальная компетенция, согласно определению М.Н. Певзнера и А.Г. Ширина, «предполагает наличие у индивида языковых знаний и умений, имеющих непосредственное отношение к предмету его труда, а также способность использовать специальные языковые средства в деловом общении и профессионально-личностном развитии».[2;166]

Билингвальная компетенция обеспечивает успешность и продуктивность профессиональной деятельности преподавателя вуза на основе использования родного и иностранного языков в рамках международного сотрудничества.

Проектная компетенция заключается в способности разрабатывать и реализовывать проекты, а именно: выявлять и анализировать проблемы, находить заинтересованных людей; формировать систему целей, сроков, финансирования; осуществлять интеграцию и планирование проектной деятельности; прогнозировать ожидаемые результаты проекта; управлять качеством, рисками проекта. Проектная компетенция определяется уровнем готовности преподавателя вуза к проектной деятельности, его индивидуальными способностями к проектированию и мотивированным стремлением к самообразованию и направлена на развитие культуры мышления, поведения, общения, деятельности[11;99] При проектировании совместных программ в международной сети университетов наиболее важным является: согласование учебных планов, выделение модулей, соответствующих учебным планам университетов-партнеров; оценка объемов зачетных единиц (кредитов) учебного процесса в университетах-партнерах; согласование двухсторонних соглашений; выбор модели и результата обучения; набор и совместное обучение; особенности организации совместного обучения, мобильности студентов и преподавателей.

Маркетинговая компетенция рассматривается нами как способность и возможность обеспечения успешной деятельности в конкурентной среде, за счет принятия принципов маркетинга в качестве одного из принципов профессиональной деятельности в образовательной сфере. Наличие маркетинговой компетенции у преподавателей вуза позволяет эффективно выполнять деятельность по разработке и реализации стратегии развития вуза в условиях рыночной экономики и решать маркетинговые задачи по взаимодействию с ключевыми партнерами; использовать возможности внешней и внутренней среды для разработки новых образовательных программ и проектов на основе анализа спроса и анализа конкурентов, оценки степени удовлетворенности потребителей, взаимодействовать с представителями социальной и образовательной сферы, представлять свое учреждение на федеральном и международном уровне.

Информационно-технологическая компетенция. Современная действительность отличается информационной насыщенностью и возможностями, которые накладывают свой отпечаток на профессиональную деятельность и на сферу образования. Она диктует необходимость, с одной стороны, изучения возможностей информационных технологий, а с другой, - целесообразность реализации в определенной сфере, в частности, в реализации международного сотрудничества. Информационно-технологическая компетенция определена нами как владение информационными технологи-

ями, умение применять их в своей профессиональной деятельности, использовать, пополнять и передавать информацию путем новейших информационных технологий. Коммуникативные и дистанционные технологии позволяют, на наш взгляд, сделать международное сотрудничество университета более информативным и интенсивным. Кроме того, непосредственные контакты, поездки в вуз другой страны, на сегодняшний день могут дополняться или заменяться виртуальной мобильностью благодаря новейшим техническим средствам. Рассматривая информационно-технологическую компетенцию преподавателя вуза в условиях интернационализации мы считаем необходимым включить в ее состав информационно-технологическое сопровождение как процесс целенаправленного и последовательного взаимодействия, с помощью информационных технологий, для успешной адаптации, обучения, профессионального и личностного развития всех участников международных образовательных программ.[12;63]

Подводя итог вышесказанному, профессиональная культура преподавателя вуза, включает в себя помимо профессиональной компетентности совокупность духовных ценностей, традиций, целей, идеалов, норм и обрядов, как важных составляющих профессиональной культуры для эффективного поликультурного взаимодействия в условиях интернационализации высшего образования. Выделяя в профессиональной компетентности поликультурную, билингвальную, проектную, маркетинговую и информационно-технологическую компетенции, нельзя сказать, что этот ряд является законченным, закрытым. Перечень компетенций, составляющих профессиональную компетентность, их содержательное наполнение, а соответственно и содержание профессиональной культуры преподавателя вуза могут расширяться, дополняться и видоизменяться в зависимости от рассматриваемого контекста. В этом и состоит многогранность и относительность понятий профессиональная компетентность и профессиональная культура. В заключение отметим, что международные образовательные соглашения в большинстве своем заключены в результате активности профессорско-преподавательского состава. Именно преподаватели находят контакты с зарубежными институтами в своей области и активно их развивают. Поэтому, профессиональная культура преподавателей вуза в условиях интернационализации должна сочетать в себе не только ряд необходимых профессиональных компетенций, но и такие личностные качества, как инициативность, активность, самостоятельность и предприимчивость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбунова Е.М., Ларионова М.В. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР/ Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР/ Отв. ред. М.В. Ларионова. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. 152 с.
2. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в эпоху глобализации[Текст]: монография/ М.Н.Певзнер, А.Г. Ширин; Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2010. – 540 с.
3. Белякова Е.Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция[Текст]/Е.Г.Белякова// Педагогика. – 2008. – №2. – С.49-53.
4. Бондаревская Е.В. Качество образования как условие его опережающего развития и конкурентоспособности [Текст]/ Е.В. Бондаревская//Известия ЮО РАО. – 2006. – Выпуск VII. – С.50-62.
5. Митяева А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели [Текст]/ А.М. Митяева//Педагогика. – 2008. - №8. – С.57-64.
6. Шевченко О.В. Социокультурный подход в исследовании духовных традиций современного российско-

го общества и армии//Армия и общество. Социология. №4.2011. - С.17-20.

7. Жилиева О.А. Содержание профессиональной культуры личности/ Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. 2008 №63-С. 105-109.

8. Лымарь А.Н. Профессиональная культура в системе культуры/ Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. Издательство ЮУрГУ, 2006, №17. - С.251-252.

9. Гребенникова В.М. Деонтологический подход к развитию профессионально-коммуникативной культуры менеджеров образования: Монография. – М.: Ритм, 2012. – 197 с.

10. Сковцова О. Г. Профессиональная культура преподавателя вуза: управленческий аспект (на примере вузов г. Новосибирска): дис. .канд. социол. наук: 22.00.08 / О. Г. Сковцова. Новосибирск, 2003. - 178 с.

11. Мухин А.В. Особенности формирования проектной компетентности педагога специальной школы-интерната//Человек и образование. №1(30). 2012.- С. 99-102.

12. Донина И. А., Ширина Т. Г., Ширин Д. А. Реализация системы IT-сопровождения студентов в рамках международных образовательных программ. - Полікультурна освіта в Україні: історія, сучасність, перспективи // Збірник наукових праць / Бердянський державний педагогічний університет ; укладач Гуренко О. І. – Донецьк: Ландон–XXI, 2013. – 216 с. - С.59-68.

CONTENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF A UNIVERSITY LECTURER IN CONTENT OF INTERNATIONALIZATION

© 2014

T.G.Shirina, post graduate student

Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Novgorod (Russia)

Annotation: : Higher education in conditions of the internationalization is focused on effective international cooperation, mutual enrichment and exchange of experience in the field of education that requires not only qualitative changes in the forms and methods of teaching, but also in the content of the professional culture of university lecturer.

Keywords: internationalization of the higher education, international activity of universities, culture, professional competence, professional culture of a university lecturer.

УДК 37.01

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2014

М.С. Якушкина, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства СНГ

Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования, Санкт-Петербург (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития самостоятельной деятельности потенциальных субъектов образовательного пространства. Пространство можно представить как преобразованную среду, субъектами которой выступают общности, сформированные для решения конкретных проектных задач, построенные в рамках со-бытия субъектов.

Ключевые слова: образовательное пространство, субъекты пространства, самостоятельная деятельность, взаимодействие социокультурных институтов, развитие личности, самореализация, педагогическая поддержка.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях происходящих изменений мировой системы образования наиболее востребованной в обществе стала творческая, самостоятельная, мобильная личность, умеющая уверенно ориентироваться в быстроменяющейся ситуации и конкурентоспособная на рынке труда. Достижение высокого качества образования, доступного различным слоям населения, соответствующего международным требованиям, актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства, сегодня важная задача образовательной политики.

Ключевой характеристикой качества образования являются компетенции - сформированное ядро знаний, умений фундаментального, специального («профильного») характера и сформированное самостоятельное творческое мышление (В. Мануйлов). Совершенствование качества образования, связанное, в том числе, с формированием целостного Европейского образовательного пространства, пространства стран Содружества, невозможно без переориентации учреждений, организующих формальное, неформальное, информальное образование на усиление роли самостоятельной деятельности обучающихся, нацеленной на подготовку квалифицированных и востребованных специалистов, владеющих определенным набором компетентностей, способных самостоятельно и творчески решать, в том числе и стоящие перед ними жизненные задачи.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на ко-

торых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Для педагогики проблематика самостоятельной работы обучающихся не является принципиально новой. Самостоятельная работа – способ активного, целенаправленного приобретения человеком новых для него знаний и умений, навыков, компетенций без непосредственного участия в этом процессе преподавателей. Самостоятельная деятельность представляет собой деятельность человека, которая переводит его в субъект обучения и формирует у него механизм самоуправления в становлении, личностном развитии, опосредованно управляется преподавателем, куратором, тьютором и т.д. В работах классиков педагогики и психологии (П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Д. Дьюи, В.А. Карсонова, М.М. Пистрака и др.) можно встретить высказывания о роли и месте самостоятельности и самостоятельной работы обучающихся различных уровней в процессе обучения.

Российский психолог С. Рубинштейн установил, что становление личности человека, его субъектности возможно в ходе глубоко содержательной, обоснованной, объективной и субъективно значимой самостоятельной деятельности. Она является ядром личности, поэтому включение обучающихся в самостоятельную деятельность – важнейшее условие развития личности. К.Д. Ушинский определил данное понятие как деятельность, которая «должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей».

Б.П. Есипов определил самостоятельную работу учащихся как работу без непосредственного участия педаго-

га, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели. Понятие «самостоятельность» Б.П. Есипов обозначает как действие человека, которое он совершает без непосредственной помощи другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций.

Я.А. Коменский считал, что в мире нет ничего, что бы ни мог познать человек, и это он (человек) может сделать сам, без посторонней помощи. Педагогическое наследие Я.А. Коменского оказало влияние на становление мировоззрения А. Дистервега, который использовал в своих работах принцип самостоятельности как важнейший принцип образования. По мнению А. Дистервега, невозможно образовать и развить человека без его собственного в этом участия, деятельности и усилий.

П.Ф. Каптерев утверждал, что повышение эффективности обучения состоит в саморазвитии, самовоспитании, самообразовании личности ученика.

Педагоги-исследователи утверждают, что самостоятельная деятельность в любом возрасте способствует более эффективному усвоению учебной информации, способов осуществления познавательной или профессиональной деятельности, а также развитию таких профессионально и социально значимых личностных качеств обучающихся, как ответственность, инициативность, креативность, трудолюбие. Говоря о значении самостоятельной деятельности обучающихся, и классики педагогической науки, и наши современники приходят к одним и тем же выводам: никакое воздействие извне, никакие наставления, приказы, убеждения, наказания не заменят и не сравнятся с самостоятельной деятельностью.

Самостоятельную деятельность можно рассматривать как: цель и результат профессионального обучения; форму организации обучения; средство педагогической деятельности; учебную деятельность, предполагающую определенные процедуры; ведущий вид деятельности в процессе исследовательской работы; условие эффективного обучения; высокий уровень подготовленности обучающихся; вид учебной продукции; процесс и результат развития самоуправления в различных сферах жизнедеятельности обучающегося, в том числе в социальном институте, имеющем тот или иной образовательный компонент.

Таким образом, самостоятельность в педагогической литературе представлена как один из важнейших показателей активности личности, развития ее творческих способностей. Это условие становления, развития и самосовершенствования личности. Сегодня в литературе рассматривается активность познавательная, трудовая, патриотическая, экологическая, правовая и т.д.; а также уровни активной деятельности: репродуктивно – подражательная активность, выступающая как средство накопления опыта отношений; поисковая активность, связанная с самостоятельным поиском средств решения познавательных и других задач; творческая активность, включающая формирование проблем, выбор на самостоятельной основе средств их решения.

Проблема формирования творческой самостоятельной индивидуальности, свободно реализующейся в динамичном мире, выходит далеко за рамки традиционного обучения; поэтому задача взаимодействия со средой жизнедеятельности обучающихся, в которой происходят важнейшие процессы образования, является сегодня насущной в теоретическом и практическом плане.

Формирование целей статьи (постановка задания). Одним из механизмов развития самостоятельной деятельности обучающегося является образовательное пространство. Цель данной статьи – анализ условий развития самостоятельной деятельности обучающихся в формирующемся образовательном пространстве учреждения.

Изложение основного материала исследования с

полным обоснованием полученных научных результатов. Существовавшее ранее понятие «педагогизация» среды близко по своей сути к процессу создания пространства, однако, не отражает сегодня тех реалий, которые наблюдаются в современном обществе, и, прежде всего, той роли пространства и новых функций его групповых субъектов, к которым относятся социальные, социокультурные институты. Согласно точке зрения последователей научной школы Л.И.Новиковой, под образовательным пространством понимается педагогически целесообразно организованная среда. Среда – это все то, что окружает человека дома, в образовательном учреждении, на улице и чье влияние он осознанно или неосознанно испытывает – это природа, люди, техника, учреждения культуры и проч. Сегодня доказано, что влияние среды можно упорядочить усилиями педагогов, работников учреждений культуры, которые нацелены на гуманизацию и интеграцию своего потенциала с потенциалом иных институтов, создание групповых субъектов пространства. Они могут объединить образовательные учреждения, культурно-образовательные комплексы, добровольные общественные организации микрорайона, культурно-спортивные центры, различные координационные советы, активы, фонды и составить содержание образовательного пространства. В нем, организованном по принципу вариативности (как единство многообразия), в которой связи и отношения имеют кооперирующий характер, возможно объединение разного рода ресурсов, необходимых для решения современных проблем развития личности. Образовательное пространство (Н.Л.Селиванова), представляет собой результат использования интегрированных образовательных потенциалов отдельных подпространств (природное, культурное, социальное, информационное). Это пространство, где существует субъективно заданное множество связей и отношений и осуществляется деятельность различных учреждений по развитию личности. Пространство – результат деятельности не только созидательной, но и интегрирующей (Н.М. Борытко, А.В. Гаврилин, Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов). Таким образом, образовательное пространство – преобразованная среда, основным субъектом которой являются смешанные сообщества, существующие в рамках со-бытия обучающегося, преподавателя, сотрудника социального института, осуществляющего образовательную функцию: иначе – сеть событий, которые являются интегрированным условием личностного роста субъекта.

Образовательное пространство можно представить как преобразованную среду, субъектами которой выступают общности, сформированные для решения конкретных проектных задач, построенные в рамках со-бытия различных субъектов систем образования. При этом происходит взаимоприспособление и взаимообогащение общностей. Механизмом создания пространства является взаимодействие социокультурных институтов, осуществляющих образовательную деятельность, событийных общностей.

Опытная работа позволила нам утверждать, что самостоятельная деятельность субъектов является одним из условий и стартовым этапом создания образовательного пространства, поскольку именно самостоятельная деятельность становится необходимым условием становления субъектной позиции обучающегося.

Основные направления развития образовательного пространства зависят от состояния социокультурной среды данной территории, личностной позиции субъектов, которая формируется на этапе самостоятельной деятельности. Социальное окружение любого образовательного учреждения включает в себя различные социокультурные институты (учреждения дополнительного образования, учреждения культуры, спорта и др.). В совокупности они и обеспечивают человеку пространство свободы и самоопределения в выборе конкретной дея-

тельности и социальных ролей.

Социокультурные институты в литературе рассматривают как традиционные постоянно действующие организации, структуры, общности людей, и временно действующие, которые, по сути, являются сложными и многомерными институтами, развивающимися в современных условиях; формирующими новые нормы и традиции, как-то: общественные движения, творческие сообщества, проектные группы, многоуровневый институт кураторства и т.д. В современном обществе при решении задач развития личности образовательное учреждение не может не вступать в продуктивное взаимодействие с другими социокультурными институтами, причем во многих случаях на равных, а не по принципу дополнительности.

Предварительные организационные мероприятия для преподавателя – организатора самостоятельной деятельности обучающихся: сформировать достаточную степень готовности обучающихся к самостоятельной деятельности; осуществить планирование развития самостоятельной деятельности и контроля ее выполнения; создать библиотеку учебно-методической литературы (особое внимание электронным версиям); разработать необходимые системы тренингов по организации самостоятельной деятельности; спланировать консультационно-методические часы преподавателя; перестроить традиционные формы занятий – спланировать свободное общение преподавателя и обучающегося; обеспечить обучающихся ПК, множительной техникой.

Предварительные организационные мероприятия для обучающихся: самостоятельная деятельность, как правило, должна быть конкретной по направленности и сопровождаться оценкой результатов; каждый должен быть обеспечен возможностью выбора индивидуальной траектории, информационными ресурсами (справочники, индивидуальные задания, поддержка сайтов), методическими материалами, контролируемыми материалами, временными ресурсами, консультациями преподавателей (сотрудников НИИ, лабораторий, социальных партнеров проч.), возможностью публичного обсуждения результатов (конкурсы, олимпиады, конференции, круглые столы, открытые публичные лекции-беседы).

Развитие самостоятельной деятельности в условиях формирования образовательного пространства зависит не только от организации образовательного процесса, содержания образования, образовательных технологий, но и от создания особой культуры преподавателей, их умения общаться с обучающимися, находить достойные, эффективные методы и способы поддержки индивидуальности каждого. Влияние оказывают традиции, атрибуты, предметное окружение, сформированная система кураторства.

Сегодня традиционное понятие «кураторство» применяется очень широко. История кураторства уходит корнями в истоки становления российской образованности. Из истории видов кураторства: Мамка – кормилица, нянька (устар.) [1]. Дядька – слуга-воспитатель при мальчике в дворянской семье (устар.) [2,3]. Духовник – священник, который принимает исповедь у кого-нибудь [1]. Мадам – до 1917г. воспитательница-иностранка в богатой семье в России [4]. Гувернер (гувернантка) (франц. *gouverneur, gouvernante*) – наемный домашний воспитатель (воспитательница) детей [5]. Учитель – лицо, которое обучает чему-нибудь, преподаватель [6]. Педагог – специалист, занимающийся преподавательской и воспитательной работой [1]. Наставник – учитель, воспитатель, руководитель [7]. Попечитель – в царской России: звание руководителя некоторых учреждений; сейчас член руководящего органа некоторых общественных организаций [7]. Классная дама – воспитательница в женских гимназиях и прогимназиях [8,9]. Аудитор – в некоторых учебных заведениях: ученик, которому учитель поручает выслушивать уроки других учеников (устар.) [3]. Вожатый – руководитель детской

общественной организации в школе, пионерском лагере [1]. Тьютор [10] – освобожденный классный руководитель, который находится с детьми на всех уроках, имеет представление о каждом ребенке в классе, о его успехах или проблемах в предмете, отслеживает динамику развития ребенка в целом, помогает детям выстроить отношения друг с другом и во внеурочном пространстве. Тьютор – это творческая личность, активно работающая со студентами. Тьютор – это носитель готовых, хорошо сформированных учебных материалов, проверенных методик и знаний. Тьютор – это преподаватель-консультант в области менеджмента, маркетинга или финансов, способный оценить ситуацию, излагаемую в студенческой работе, с тем, чтобы дать компетентный совет своему подопечному. В нем соединены ненасильственный подход к обучению, формирование нового взгляда на жизнь и приобретение новых качеств делового человека. Тьютор не учит, он поддерживает студента ровно до тех пор, пока он не станет более компетентным и самостоятельным. Куратор – человек, который курирует кого-то-н. [1]. Куратор (от лат. *curator* – попечитель); иногда преподаватель, воспитатель, наблюдающий за обучением школьников или студентов.

Кураторство во всех своих формах почти всегда относилось к общественной деятельности и не всегда воспринималось одинаково позитивно. Из истории кураторства студентов Санкт-Петербургского университета: Е.Р. Дашкова, как заинтересованный воспитатель, вникала во все частности учебного процесса, вела переписку с доктором Вилихом, который за 25 дукатов в год был куратором русских студентов.

Роль кураторов, тьюторов в организации самостоятельной деятельности: Куратор – куратор жизнедеятельности обучающегося. Благодаря своей посреднической функции, он участвует на всех уровнях в обсуждении вопросов, принятии решений, касающихся жизнедеятельности представителей курируемой группы. Куратор – консультант. Куратор – помощник в выстраивании индивидуального образовательного маршрута. Куратор – организатор нового постоянного или временного сообщества. Куратор – соавтор (или автор) идеи, проектного задания. Кураторская деятельность – это принципиально новая форма авторства проекта [11]. Ее целью становится развитие традиций определенной территории. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность потенциальных субъектов – индивидуальную, коллективную, и, таким образом, соответствует по сути своей развитию системы общественного самоуправления.

Механизмы работы куратора (тьютора) с сообществом – проектной группой: 1. Куратор – равноправный участник группы, соавтор идеи. 2. Куратор – курирует лидера группы, автора идеи. Именно куратор проекта представляет инновационные функции куратора, который формирует механизмы актуализации творческого потенциала членов проектной группы. Кураторы запускают механизм автокатализа при формировании групповых субъектов [14]. Механизмы автокатализа связаны с особыми структурами и особой способностью кураторов как субъектов пространства, что позволяет таким системам переходить в новые состояния путем усиления (или ослабления) влияния «слабых воздействий» куратора.

В соответствии с ориентацией на расширение сферы деятельности куратора можно говорить о трехуровневой системе кураторства [11]: 1 уровень направлен на адаптацию обучающихся; 2 уровень направлен на развитие компетенций самоуправления; 3 уровень нацелен на социализацию обучающихся в пространстве города, иной территории. Перспективным в этом отношении является развитие музейного кураторства через реализацию культурно-образовательных инициатив в музейном пространстве. Особенно это касается адаптации мигрантов в пространстве мегаполисов. Представляет интерес воз-

рождении традиций петербургских салонов XVIII-XIX вв. – проведении литературно-поэтических и музыкальных встреч в музеях-квартирах известных исторических личностей, для которых культура салонного общения была составляющей их активной научной, творческой жизни.

Создание системы предварительной подготовки к самостоятельной деятельности предполагает формирование в учреждении: системы заданий на узнавание, воспроизведение информации; системы заданий на совершенствование продуктивной деятельности по заданному алгоритму: разработка модели, схемы, карты, системы, подготовка конкурсного задания, выставки, проч.; совершенствование творческой деятельности: комплексный анализ системы, разработка системы деловых игр, творческого проекта и его реализация, реализация социального партнерства, курсовое и дипломное проектирование, проч.

Формирование профессионального и личностного потенциала обучающихся требует использования новых педагогических методов и технологий, новых форм и критериев оценки самостоятельной деятельности. Современные способы контроля основаны на самоконтроле результатов собственной самостоятельной деятельности. Условия развития самооценки: работа общественных организаций (советы, ассоциации, альянсы, проч.), работа проектных групп, временных творческих, конкурсных сообществ, работа клубов. Система оценки: рейтинг, портфолио, мониторинг личностного роста, самоидентификация. Особое внимание в связи с образовательным пространством хотелось бы обратить на самоидентификацию личности. По мнению современных исследователей (М.В. Заковоротная, М.В. Шакурова, Л.Б. Шнейдер), понятие идентичности как защиты личного, соответствие образа Я его жизненному воплощению, состояние принадлежности индивида некоторому индивидуальному целому, охватывающему и субъективное время, и личностную деятельность и национальную культуру, стало одной из главных тем в общественной мысли XX столетия.

Успешность самостоятельной деятельности зависит от установки каждого потенциального субъекта образовательного пространства на сотрудничество, сотворчество, от способности всех участников образовательного процесса к диалогу: «...одна из особенностей высшей ступени образования в том, что работа здесь состоит в сотрудничестве, т.е. когда одни хотят учиться, а другие им помогают в этом, принуждение, обязательный «насилованный» контроль остались на низшей ступени образования». По мнению Лотмана, при организации

самостоятельной деятельности обучающихся преподаватель должен ориентироваться на создание творческой атмосферы сотрудничества, так как она является наиболее результативной.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Раскрыта педагогическая сущность феномена «самостоятельная деятельность субъектов образовательного пространства учреждения», которая состоит в том, что это преобразующая образовательное пространство деятельность в специально организованных условиях, в ходе и в результате которой субъекты пространства приобретают личностно значимые компетенции и проявляют субъектную позицию. За рамками исследования ряд требующих дальнейшей разработки важных вопросов: выделение видов учреждений, наиболее перспективных для развития самостоятельной деятельности детей и взрослых; изучение потенциала этих учреждений в развитии субъектной позиции обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1992.
2. Рыжов К. Все монархи мира. Россия. А.М. Романов. Тишайший // Спра-вочник, 1992.
3. Любжин, А.И. Академические гимназии при Московском университете / А.И. Любжин // Лицейское и гимназическое образование, 1998, № 2, с.21–27; 1998, № 3, с.25–37.
4. Сабанеева, Е.А. Воспоминания о былом / Е.А. Сабанеева // История жизни благородной женщины. – М., 1996, с. 363.
5. Белявский, М.Т. Ломоносов и основание московского университета / М.Т.Белявский. – М.: МГУ, 1955.
6. Ломоносов, М.В. О воспитании и образовании // Сост. Т.С. Буторина – М.: 1991.
7. Бобровникова, В.К. Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова / В.К. Бобровникова. – М., 1961.
8. Зинченко, Н. Женское образование в России. Исторический очерк / Н.Зинченко. – СПб., 1901.
9. Сковцова, С. Духовная жизнь гимназисток по литературным журналам, издававшимся гимназистками / С. Сковцова // Вестник воспитания, 1986, № 6, с. 124.
10. Якушкина, М.С. . Воспитательное пространство вуза: вопросы теории и практики / М.С. Якушкина. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2004.
11. Якушкина, М.С. Кураторство как фактор развития воспитательного пространства вуза / М.С. Якушкина. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2006.

INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS AS A CONDITION OF DEVELOPMENT EDUCATIONAL SPACE

© 2014

M.S. Yakushkina, Doctor of Education, Head of the Laboratory of the theory of the formation educational space of the CIS
*Institute of Teacher Education and Adult Education of the Russian Academy of Education,
Saint-Petersburg (Russia)*

Annotation: In the article the problem of development of the independent activity of potential subjects of educational space is considered. It is possible to present educational space as the transformed environment, which subjects are a generality, generated for the decision of the concrete design problems, constructed in framework of subjects' joint action.

Keywords: educational space, subjects of space, independent activity, the interaction of socio-cultural institutions, personality development, self-realization, pedagogical support.

НАШИ АВТОРЫ

Аббасова Саида Вагиф кызы, доцент, завкафедрой азербайджанского языка
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Аверина Мария Николаевна, методист, педагог дополнительного образования, Центр дополнительного образования детей, аспирант
Адрес: Ульяновский педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 432700, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, дом 4.
Тел.: (8422) 44-69-43
E-mail: aver280@mail.ru

Авксененко Татьяна Николаевна, аспирант, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания.
Адрес: Сахалинский государственный университет, 693000, г. Южно-Сахалинск, улица Ленина, дом 290.
Тел.: 8 (4242) 45-23-46
E-mail: tanya-sakhgu@mail.ru

Агаев Шахрза Огул оглы, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования
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

Алиева Айгюн Паша кызы, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Адрес: Бакинский славянский университет, 1000, Азербайджан, Баку, ул. С.Вургуна, 25
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Асланова Гюнель Мехман кызы, докторант кафедры психологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Ахмедова Хавер Сурхай кызы, кандидат философских наук, доцент кафедры истории и теории искусства
Адрес: Бакинская Музыкальная академия, 1000, Азербайджан, Баку, ул. Ш. Бадалбейли, 98
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Богданова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482)53-91-39
E-mail: ann-glazova@yandex.ru

Буравлева Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Адрес: Международный гуманитарно-лингвистический институт, 109316, Россия, г. Москва, Волгоградский проспект, дом. 32, корпус. 11.
Тел.: 8-923-404-19-57
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 50-59-96
E-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Воробьева Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры «Теории и методики физического воспитания и легкой атлетики», аспирант кафедры педагогики
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: (8672) 53 28 87
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Галкина Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры «Теория и методика дошкольного образования»
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, Челябинск, ул. Пр-т Ленина, 69
Тел.8 (351)263-67-97
E-mail: galkinaln@cspu.ru

Гасанов Араз Панах оглу, преподаватель кафедры педагогики
Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ1000, Баку, улица У.Гаджибекова, 34
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Гасанпур Мансур Кочали, докторант кафедры психологии, специалист отдела психологии Министерства образования г. Урмия, Иран
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Глазова Вера Федоровна, доцент кафедры информатики и вычислительной техники (секция Информатика)
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482) 53-92-12
E-mail: vf-g@yandex.ru

Гулиева Джамиля Ариф кызы, докторант кафедры психологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Гуменный Александр Дмитриевич, научный сотрудник лаборатории «Всеукраинский информационно-аналитический центр ПТО»
Адрес: Национальная академия педагогических наук Украины, Украина, г. Киев, Чапаевское шоссе, 98
Тел.: (+38096)3558524
E-mail: gumennyol@rambler.ru

Даниленко Любовь Ивановна, методист, соискатель Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого
Адрес: Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников, 18003, Украина, Черкассы, улица Быдгоцкая, 38/1
Тел.: (0472) 64-01-27
E-mail: dalubi@ukr.net

Даськова Юлия Викторовна, ассистент кафедры «Дизайн и художественное проектирование интерьера»
Адрес: Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, 440062, Россия, г.Пенза, улица Г.Титова, дом 28
Тел.: 89273821046
E-mail: daskowa_yliy@mail.ru

Девлетов Ремзи Рефикович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования
Адрес: РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», 95015, Украина, г.Симферополь, ул.Севастопольская, пер.Учебный, 8.
Тел.: +38 0652-249-495.
E-mail: remzidevletov@mail.ru

Демченкова Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Алгебра и геометрия»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-91-13
E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Джалилзаде Шахла Юсиф кызы, диссертант
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

Джамалова Адалят Джамал гызы, диссертант кафедры педагогики
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Джержималиева Ритта Рамазановна, доктор педагогических наук, профессор
Адрес: Казахская Национальная Академия искусств им. Т. Жургенова, 050000, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Панфилова, 127
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: kolesnikovaga@mail.ru

Донина Ирина Александровна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального педагогического образования и социального управления»
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Институт непрерывного педагогического образования, 173007, Россия, Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6
Тел.: (8-816-2) 97-42-76
E-mail: doninairina@gmail.com

Еременко Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик»
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454074, Россия, г. Челябинск, ул. Бажова 46а
Тел.: 89514413032
E-mail: eremenko3003@mail.ru

Зарчикова Гелена Вячеславовна, аспирант, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода».
Адрес: Сахалинский государственный университет, улица Ленина, 290, г. Южно-Сахалинск, 693008, Сахалинская область, Россия.
Тел.: 89241815721
E-mail: ms.tityaeva@mail.ru

Илакавичус Марина Римантасовна, старший научный сотрудник
Адрес: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, 191119, Россия, Санкт-Петербург, ул. Черняховского, 2
Тел.: (8812) 764-11-94
E-mail: marinaorlova_99@inbox.ru

Ильин Игорь Владимирович, мастер спорта по классической борьбе, преподаватель физической культуры.
Адрес: Нижнекамский филиал Московского гуманитарно-экономического института, 423582, Россия, Республика Татарстан, г. Нижнекамск, ул. Ахтубинская, д.2.
Тел.: 9172714247
E-mail : bumboss@mail.ru

Кананчук Лидия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: kananchuk@mail.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

Киселева Мария Леонидовна, медицинский психолог, магистрант кафедры клинической психологии
Адрес: Алтайский государственный университет, 656015, Россия, Барнаул, ул. Ленина, 61
Тел.: (3852) 366161
E-mail: kiseleva_ml@mail.ru

Корнеева Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик»
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, Челябинск, ул. Пр.Ленина, 85
Тел.: (8351) 210-54-73
E-mail: corgor.ppi@mail.ru

Королева Клара Иосифовна, доцент кафедры «Теория и методика технологического и профессионального образования»
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, Ижевск, ул. Университетская, 1.
Тел.: (3412) 52-60-72
E-mail: tmtpo@yandex.ru

Космаганбетова Гульнар Кайруллаевна, ст. преподаватель кафедры иностранных языков
Адрес: Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, 010005, Казахстан, г. Астана, ул. проспект Победы, д.65.
Тел.: 877784375728
E-mail: gulnar_omarova69@mail.ru

Кручинин Максим Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры транспортного права.
Адрес: Волжская государственная академия водного транспорта, 603005, Нижний Новгород, ул.Нестерова, 5А
Тел.: (831) 419-05-94
E-mail: Kruchinin1971@mail.ru

Кручинина Галина Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами
Адрес: Нижегородский государственный университет, 603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23
Тел.: (831) 419-64-36
E-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

Курбанова Егяна Али кызы, докторант кафедры современной азербайджанской литературы
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Лаптева Ольга Ильинична, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теория и история государства и права»
Адрес: Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 630102, Россия, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6.
Тел. (8383) 210-38-77
E-mail: lapteva_r@rambler.ru

Левшин Николай Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Адрес: Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, ул. Пирогова, 9, Киев, Украина, 01601
Тел.: +38-063-178-78-52
E-mail: levshin_nikola@mail.ru

Лискина Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки».
Адрес: Самарский государственный технический университет, 443110, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244
Тел.: (846) 337 17 71
E-mail: LiskinaOA@mail.ru

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, б-р. Шевченко, 81
Тел.: +38(0472) 47-41-62
E-mail: lodatko@ukr.net

Макусев Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта
Адрес: Нижнекамский химико-технологический институт, 423570, Россия, Республика Татарстан, г. Нижнекамск, пр. Строителей, 47.
Тел.: 9178579235
E-mail: makuseva2008@eandex.ru

Макусева Татьяна Гавриловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики
Адрес: Нижнекамский химико-технологический институт, 423570, Республика Татарстан, г. Нижнекамск, пр. Строителей, 47.
E-mail: makuseva2008@eandex.ru

Мамедова Егяна Ханоглан 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

Мамонова Анна Валерьевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики
Адрес: Национальный университет государственной налоговой службы Украины, 08201, Украина, Киевская обл., г. Ирпень, ул. Карла Маркса, 31
Тел.: (3804597) 6-09-87
E-mail: mamonchic@rambler.ru

Мансурова Севда Ибрагим кызы, преподаватель кафедры педагогики и психологии
Адрес: Бакинский Славянский Университет, 1014, Азербайджан, Баку, Сулеймана Рустама, 25
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Махалова Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования, аспирант Ульяновского государственного педагогического университета
Адрес: Чувашский республиканский институт образования, 428001, Россия, Чувашская республика, г. Чебоксары, проспект М. Горького, д. 5.
Тел.: 89625980565
E-mail: irina.maxalova@mail.ru

Мирзоева Сабина Гамид кызы, доцент кафедры языков
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Моллаева Кенуль Рашид кызы,
Адрес: Институт проблем образования Азербайджанской Республики AZ1000, Баку, проспект Зарифы Алиевой, 40
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Моллаева Эльза Алипаша кызы, доцент 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

Оксентюк Наталья Владимировна, ассистент кафедры общественных наук.
Адрес: Национальный университет водного хозяйства и природоиспользования, 33000, Украина, г. Ровно, ул. Соборная, 11.
Тел.: (810380) 509847303
E-mail: oksenat@mail.ru

Олейников Алексей Анатольевич, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, Профессионально-педагогический институт, 454074, Россия, г. Челябинск, ул. Бажова, 46а
Тел.: (8351) 210-54-69
E-mail: oleynikow@mail.ru

Омарова Гульнар Турсуновна, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков
Адрес: Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина. Адрес: 010005, Казахстан, г. Астана, ул. проспект Победы, д.65.
Тел.: 877784375728
E-mail: gulnar_omarova69@mail.ru

Ордабаева Жанна Жаксылыковна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Спортивные дисциплины и военное воспитание»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Казахстан, г.Петропавловск, ул.Володарского, 11
Тел.: (87152) 49-40-42
E-mail: schina.kleo@mail.ru

Пахомова Милана Владимировна, старший преподаватель кафедры менеджмента образования и психологии
Адрес: Донецкий областной институт последипломного педагогического образования, 83001, Украина, Донецк, ул.Артема, 129-А
Тел.: +38 (062)-348-92-03
E-mail: milanapahomova@yandex.ua

Петренко Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ученый секретарь
Адрес: Институт профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины, 03045, Украина, Чапаевское шоссе, 98-а
Тел.: (38044) 259-45-53
E-mail: lm_petrenko@mail.ru

Пустовалова Наталья Ивановна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Адрес: Университет Эдинбурга, Старый колледж, Южный мост, Эдинбург, EH8 9YL, Великобритания
Тел.: ++44 (0) 131 556 2912
E-mail: jraven@ednet.co.uk

Рванова Алла Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика и информатика»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: alla_rv@mail.ru

Сагалакова Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии
Адрес: Алтайский государственный университет, 656015, Россия, Барнаул, ул. Ленина, 61
Тел.: (3852) 366161
E-mail: olgasagalakova@mail.ru

Саттаров Раджаб Магсад оглу, доцент кафедры философии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Серебrenикова Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии
Адрес: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 681000 Россия, Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, 17 корп.2
Тел.: (4217) 59-17-44
E-mail: yulia-sereb@inbox.ru

Сидакова Нелли Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных факультетов.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия), Ватутина, 46.
Тел.: 89188296474
E-mail: nelly@solt.ru

Смолева Татьяна Октябрьовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
Тел.: (3952) 24-04-81
E-mail: 240481.08@mail.ru

Тайкова Людмила Владимировна, аспирант
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173007, Россия, г. Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6
Тел.: 8-952-484-99-45
E-mail: lg8987@mail.ru

Фалунина Елена Васильевна, доктор психологических наук, профессор
Адрес: Братский государственный университет, 665740, Россия, Иркутская обл., г. Братск, ул. Макаренко, 40.
Тел.: 8- (3953) 33-71-78
E-mail: falunina.elena@yandex.ru

Халилов Гусейн Адалят оглу, заведующий отделом руководства и психологической консультации
Адрес: Университет «Кавказ», 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Хугаева Фатима Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
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

Хуриева Марина Юрьевна, магистрант кафедры психологии факультета психологии и социологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Цыганкова Ирина Геннадьевна, педагог-психолог

Адрес: АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС № 140 «Златовласка», 445042, Россия, г. Тольятти, ул. Свердлова, 36
Тел.: (8482) 600-236
E-mail: irina19101949@mail.ru

Чекмарева Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Братский государственный университет»;

(аспирантура ФГБОУ ВПО «Братский государственный университет»).

Адрес: Братский государственный университет, 665740, Россия, Иркутская обл., г. Братск, ул. Макаренко, 40.
Тел.: 8- (3953) 27-19-61
E-mail: tnchek@rambler.ru

Чемоданова Галина Иосифовна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики военного и физического воспитания

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150 000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 46-48-95
E-mail: galina_chem@mail.ru

Ширина Татьяна Геннадьевна, аспирант,

Адрес: Новгородский Государственный Университет имени Ярослава Мудрого. 173003, Россия, Великий Новгород, ул. Б.Санкт-Петербургская, 41
Тел.: (88162) 62-72-44
E-mail: tatjana.shirina@mail.ru

Якушкина Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства СНГ

Адрес: ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, 191119, Россия, Санкт-Петербург, ул. Черняховского, д.2.
Тел.: (812)764-11-94
E-mail: vosp_spbgu@mail.ru

Abbasova Saida Vagif qizi, assistant professor, department head Azerbaijani language
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Agayev Shahrza Ogul oglu, an assistant professor of preschool and primary 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

Ahmedova Haver Surhay qizi, Ph.D., assistant professor history and theory of art
Address: Baku Academy of Music, 1000, Azerbaijan, Baku, st. Sh Badalbayli, 98
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Aliyeva Aygun Pasha qizi, a senior lecturer in psychology and pedagogy
Address: Baku Slavic University, 1100, Azerbaijan, Baku, st. H. Aliyev, 140
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Aslanova Gunel Mehman qizi, doctoral student in psychology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Averina Maria Nikolaevna, methodist, additional education teacher, Center for Continuing Education of Childrenpost, post-graduate student
Address: Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 432700, Russia, Ulyanovsk, area 100 anniversary of Lenin's birth, 4.
Tel.: (8422) 44-69-43
E-mail: aver280@mail.ru

Avksenenko Tatiana Nikolaevna, postgraduate, lecturer in theory and methodology of training and education.
Address: Sakhalin State University, 693000, Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, Lenin st., 290.
Tel.: 8 (4242) 45-23-46
E-mail: tanya-sakhgu@mail.ru

Bogdanova Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimisation of business processes
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
Tel.: (8482) 53-91-39
E-mail: ann-glazova@yandex.ru

Buravljova Natalia Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor
Address: International humanitarian and linguistic institute, 109316, Russia, Moscow, Volgogradsky Avenue, house. 32, case. 11.
Tel.: 8-923-404-19-57
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Chekmareva Tatiana Nikolaevna, senior teacher of department "Psychology and pedagogics"
Address: Bratsk State Universitet, 665740, Russia, Иркутская обл., Bratsk, st. Makarenko, 40.
Tel.: 8- (3953) 27-19-61
E-mail: tnchek@rambler.ru

Chemodanova Galina Iosifovna, associate Professor of Pedagogics, candidate of pedagogical sciences, Head of the Department of Theory and Methods of military and physical training
Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybaye, 150 000, Kazakhstan, Petropavlovsk, avenue of Pushkina, 86
Tel.: (7152) 46-48-95
E-mail: galina_chem@mail.ru

Danilenko Ljbov Ivanovna, methodist, applicant of Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytsky
Address: Cherkassy regional Institute of postgraduate education of pedagogical workers, 18003, Ukraine, Cherkassy, Bydgoschcska st. 38/1
Tel.: (0472) 64-01-27
E-mail: dalubi@ukr.net

Das`kova Yulia Viktorovna, assistant of the chair «Design and frt Design of an Interior»
Address: Penza State University of Architecture and Construction, 440062, Russia, Penza, Ul. G. Titov St. 28,
Tel.: 89273821046
E-mail: daskowa_yliy@mail.ru

Demchenkova Natalia Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Algebra and Geometry».
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14.
Tel.: (8482) 53-91-13
E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Devletov Remzi Refikovich, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Primary Education Department"
Address: "Crimean Engineering and Pedagogical University", 95015, Ukraine, Simferopol, Sevastopolskaya st., Uchebnyi backstreet, 8.
Tel.: +38 0652 249-495.
E-mail: remzidevletov@mail.ru

Donina Irina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Professional pedagogical education and social management».
Address: Novgorod State University by the name of Yaroslav the Wise, INPO, 173007, Russia, Veliky Novgorod, ul. Chudintseva, 6
Tel.: (8-816-2) 97-42-76
E-mail: doninairina@gmail.com

Dzhalilzade ShahlaYusif qizi, dissertator
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

Dzherdimalieva Ritta Ramazanovna, Doctor of Education, Professor

Address: Kazakh National Academy of Arts T. Zhurgenov, 050000, Republic of Kazakhstan, Almaty, st. Panfilov, 127

Tel.: (87152) 46-48-95

E-mail: kolesnikovaga@mail.ru

Eremenko Tatiana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor «Preparation teachers of vocational training and substantive methods».

Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454074, Russia, Chelyabinsk, st. Bazhova, 46a

Tel.: 89514413032

E-mail: eremenko3003@mail.ru

Falunina Elena Vasilyevna, doctor of psychological sciences, professor

Address: Bratsk State University, 665740, Russia, Иркутская обл., Bratsk, st. Makarenko, 40.

Tel.: 8- (3953) 33-71-78

E-mail: falunina.elena@yandex.ru

Galkina Lyudmila Nikolaevna, of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the Department "Theory and methodology of preschool education"

Address: Chelyabinsk state pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, street PR-t Lenina, 69

Tel.: 8 (351) 263-67-97

E-mail: galkinaln@cspu.ru

Gasanpur Mansour Koch, Ph.D. Department of Psychology, expert of the psychology department of the Ministry of Education, Urmiya, Iran

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Glazova Vera Fyodorovna, associate Professor of Department of Informatics and computer engineering (section of Informatics)

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14

Tel.: (8482) 53-92-12

E-mail: vf-g@yandex.ru

Guliyeva Jamile Arif qizi, doctoral student in psychology

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Gumenny Alexander Dmitrievich, Researcher, Laboratory of "Ukrainian information-analytical center of vocational education"

Address: National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ukraine, Kyiv, st. Chapayevskoe, 98

Tel.: (+38096) 3558524

E-mail: gumennyol@rambler.ru

Hasanov Araz Panah oglu, Lecturer, Department of Pedagogy

Address: Azerbaijan State Pedagogical University, 1148, AZ1000, Baku, U.Hajibeyov street, 34

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Hugaeva Fatima Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department

Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marks st., 36.

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevarmarina@mail.ru

Ivakovich Marina Rimantasovna, candidate of pedagogical sciences, senior researcher

Address: Institute of Pedagogical and Adult Education of Russian Academy of Education, 191119, Russia, St. Petersburg, Chernyakhovskogo str., 2

Tel.: (8812) 764-11-94

E-mail: marinaorlova_99@inbox.ru

Ilyin Igor Vladimirovich, Teacher of Physical Training

Address: Nizhnekamsk Department of the Moscow Humanitarian and Economic Institute, 423582, Russia, Nizhnekamsk, Akhtubinskaya Street, 2.

Tel.: 9172714247

E-mail : bumboss@mail.ru

Jamalova Adalat Jamal gyzy, dissertator pedagogy department

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Kananchuk Lidiy Alexandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education

Address: East Siberian state Academy of Education , 664011, Russia, Irkutsk, N.Naberejnay st., 6

Tel.: (3952) 24-04-81

E-mail: kananchuk@mail.ru

Khalilov Huseyn Adalat oglu, Head of Department Guidance and psychological counseling

Address: University "Kavkaz", 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Khurieva Marina Yrevna, graduate faculty of the department of psychology

Address: North-Ossetian State University name K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46.

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevarmarina@mail.ru

Kiseleva Maria Leonidovna, Postgraduate Student of Clinical Psychology Department

Address: Altai State University, 656015, Barnaul, Lenina st., 61.

Tel.: (3852) 366161

E-mail: kiseleva_ml@mail.ru

Korneeva Natalia Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair «Preparation teachers of vocational training and substantive methods»

Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, ul. Pr.Lenina, 85

Tel.: (8351) 210-54-73

E-mail: corgor.ppi@mail.ru

Koroleva Klara Isifovna, associate professor of the chair «Theory and methodology of technological and vocational education»
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Udmurt Republic, Izhevsk, st. Universitetskaya, 1
Tel.: (3412) 52-60-72
E-mail: tmtpo@yandex.ru

Kosmaganbetova Gulnara Kayrullaevna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
Address: Kazakh Agro Technical University S.Seifullin, 010005, Kazakhstan, Astana, Str. Victory Avenue, the house, 65
Tel.: 877784375728
E-mail: gulnar_omarova69@mail.ru

Kruchinin Maxim Vladimirovich, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the transport law department.
Address: Volga State Academy of Water Transport, 603005, Nizhny Novgorod, Nesterova street, 5A
Tel.: (831) 419-05-94
E-mail: Kruchinin1971@mail.ru

Kruchinina Galina Alexandrovna, Doctor of Pedagogical Sciences., professor of the pedagogy and management of educational systems department
Address: Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 603950, Nizhny Novgorod, 23 Gagarin Ave
Tel.: (831) 419-64-36
E-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

Kurbanova Egyana Ali qizi, doctoral student in modern Azerbaijan literature
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Kvach Tatyana Gennadievna, 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

Lapteva Olga Ilyinichna, candidate of psychological sciences, associated professor of the department «History and theory of state and law»
Address: Siberian institute of management – branch of Presidential Russian academy of national economy and public administration, 630102, Russia, Novosibirsk, Str. Nyzhegorodskaya, 6
Tel.: (8383) 210-38-77
E-mail: lapteva_r@rambler.ru

Levshin Nikolai Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, professor
Address: M. P. Drahomanov National Pedagogical University, str. Pirogov, 9, Kiev, Ukraine, 01601
Tel.: +38-063-178-78-52
E-mail: levshin_nikola@mail.ru

Liskina Olga Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair “Foreign Languages”
Address: Samara State Technical University, 443110, Russia, Samara, Molodogvardeyskayastreet, 244
Tel.: (846) 337 17 71
E-mail: LiskinaOA@mail.ru

Lodatkо Evgeny Aleksandrovich, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the Department of pedagogy of higher school and educational management
Address: Boghdan Khmelnytsky Cherkassy National University, 18031, Ukraine, Cherkassy, blvd. Shevchenko, 81
Tel.: +38(0472) 47-41-62
E-mail: lodatko@ukr.net

Makhalova Irina Vladimirovna, assistant professor of the Chair of Early Childhood Education, postgraduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University
Address: 428001, Russia, Chuvash republic, Cheboksary, 5 Gorky Prospect, Chuvash Republican Institute of Education
Tel.: 89625980565
E-mail: irina.maxalova@mail.ru

Makusev Oleg Nikolayevich, the Candidate of Pedagogical Science, Ph.D., Head of Sport and Physical Training Department
Address: Nizhnekamsk Institute of Chemical Engineering and Technology, 423570, Russia, Tatarstan Republic, Nizhnekamsk, Stroiteley Avenue, 47.
Tel.: 9172714247
E-mail: makuseva2008@eandex.ru

Makuseva Tatyana Gavrilovna, the Candidate of Pedagogical Science, Reader of chair of mathematic and mathematic teaching method, head of the Department of Mathematics, head of the Department of Mathematics
Address: Nizhnekamsk Institute of Chemical Engineering and Technology, 423570, Russia, Tatarstan Republic, Nizhnekamsk, Stroiteley Avenue, 47.
E-mail: makuseva2008@eandex.ru

Mamedova EganeXanoqlan qizi, doctoral student 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

Mamonova Anna Valer'yevna, Ph.D. in physical and mathematical sciences, associate professor of the Department of Higher Mathematics
Address: National University of State Tax Service of Ukraine, 31, Carl Marx str., g. Irpen, the Kiev of region, 08201, Ukraine
Tel.: (3804597) 6-09-87
E-mail: mamonchic@rambler.ru

Mansurova Sevda Ibrahim qizi, Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology
Address: Baku Slavic University, 1014, Azerbaijan, Baku, Suleyman Rustam, 25
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Mirzeyeva Sabina Hamid qizi, Associate Professor of Languages
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Mollaeva Elsa Alipasha kyzy, assistant professor 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

Mollaeva Kenul Rashid qizi, doctoral

Address: Institute for Education of the Azerbaijan Republic, 1148, AZ1000, Baku, Prospect Z.Aliyeva 40

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Oksentiuk Nataliia Volodymyrivna, assistant, Department of Social Sciences,

Address: the National University of Water Management and Nature Resources use, 33000, Ukraine, Rivne, Soborna st., 11.

Tel.: (810380) 509847303

E-mail: oksenat@mail.ru

Oleynikov Aleksey Anatoljevich, PhD in Education, Head of the Department of Information Technology, Computer Engineering, and subject methods of professional pedagogical institute

Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454074, Russia, Chelyabinsk, st. Bazhova,

46a

Тел.: (8351) 210-54-69

E-mail: oleynikov@mail.ru

Omarova Gulnara Tursunovna, senior lecturer in the Kazakh and Russian languages

Address: Kazakh Agro Technical University S.Seifullin, Kazakhstan, Astana, Str. Victory Avenue, the house,65

Tel.: 877784375728

E-mail: gulnar_omarova69@mail.ru

Ordabayeva Zhanna Zhaksylykovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Sports discipline and military training»

Address: North-Kazakhstan state university named after M.Kozybayev, Kazakhstan, Petropavlovsk, Volodarskogo street, 11

Tel.: (87152) 49-40-42

E-mail: schina.kleo@mail.ru

Pakhomova Milana Vladimirovna, assistant professor of the chair of management education and psychology

Address: Donetsk Regional Institute of Postgraduate Education, 83001, Ukraine, Donetsk, st. Artema, 129-A

Tel.: +38 (062)-348-92-03

E-mail: milanapakhomova@yandex.ua

Petrenko Larisa Mikhaylova, Ph.D. in Pedagogy, Senior Researcher, Scientific Secretary

Address: Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences (Kyiv, Ukraine) 98-a, Chapaevsky highway, Kyiv, 03045, Ukraine

Tel.: (38044) 259-45-53

E-mail: lm_petrenko@mail.ru

Pustovalova Natalia Ivanovna, Associate Professor, Ph.D., Head of the Department of Pedagogy

Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkina St., 86

Tel.: (77152) 464895

E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Raven John, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Hon. Distinguished Prof.

Address: University of Edinburgh, Secretary's Office Old College, South Bridge, Edinburgh, EH8 9YL, United Kingdom

Tel.: ++44 (0) 131 556 2912

E-mail: jraven@ednet.co.uk

Rvanova Alla Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematics and informatics

Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86

Tel.: (87152) 46-48-95

E-mail: alla_rv@mail.ru

Sagalakova Olga Anatolyevna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of Clinical Psychology Department

Address: Altai State University, 656015, Barnaul, Lenina st., 61.

Tel.: (3852) 366161

E-mail: olgasagalakova@mail.ru

Sattarov Rajab Magsad oglu, assistant professor of philosophy

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Serebrenikova Yulia Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the of the chair «Remedial pedagogy and psychology department»

Address: Amur State University of Humanities and Pedagogy, 681000, Russia, Komsomolsk-on-Amur, st. Kirova, 17 k.2

Tel.: (4217) 59-17-44

E-mail: yulia-sereb@inbox.ru

Shirina Tatjana Gennadevna, postgraduate student,

Address: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 173003, Russia, Veliky Novgorod, Sankt-Peterburgskaja st., 41.

Tel.: (88162) 62-72-44

E-mail: tatjana.shirina@mail.ru

Sidakova Nelly Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair

Address: North Ossetian State University after K.L.Khetagurov, Vladikavkaz (Russia), st. Vatutin, 46.

Tel.: 89188296474

E-mail: nelly@solt.ru

Smoleva Tatyana Ocytabrinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education

Address: East Siberian state Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N.Naberejnay st., 6

Tel.: (3952) 24-04-81

E-mail: 240481.08@mail.ru

Taykova Lyudmila Vladimirovna, post-graduate student

Address: Novgorod state university of a name of Yaroslav the Wise, 173007, Russia, Veliky Novgorod, Chudintsev St., 6

Tel.: 8-952-484-99-45

E-mail: lg8987@mail.ru

Tsygankova Irina Gennadyevna, Educational Psychologist

Address: ANO "Childhood Planet" Lada " DS number 140" Goldilocks ", 445042, Russia, Togliatti, st. Sverdlov, 36

Tel.: (8482) 600-236

E-mail: irina19101949@mail.ru

Vlasenko Svetlana Viktorovna, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics

Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 86 Pushkina St., 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk

Tel.: (77152) 50-59-96

E-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Vorobieva Irina Nikolaevna, art teacher of «Theory and methods of physical education and athletics» graduate student of pedagogy

Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46.

Тел.: (8672) 53 28 87

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Yakushkina Marina Sergeevna, Doctor of pedagogical sciences, Head of the Laboratory of the theory of the formation educational space of the CIS

Address: Institute of Teacher Education and Adult Education of the Russian Academy of Education, 191119, Russia, Saint-Petersburg, st.

Chernyakhovskogo, 2.

Tel.: (812)764-11-94

E-mail: vosp_spbgu@mail.ru

Zarchikova Gelena Vyacheslavovna, postgraduate student, assistant professor of the chair "Translation and Interpretation".

Address: Federal Government budgetary institution of higher education «Sakhalin State University», 693008, Russia, Sakhalin region, Yuzhno-

Sakhalinsk, Lenina street, 290.

Tel.: 89241815721

E-mails: ms.tityaeva@mail.ru

