

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (23)

2015

Ежеквартальный
научный журнал

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

Ответственный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместители ответственного редактора:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Гнатыхина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Входит в систему «Российский индекс научного цитирования», в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК).

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:
Т.Ю. Пономарева

Технический редактор:
Т.Ю. Пономарева

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

Тел.: (8482) 54-63-41

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 30.12.2015.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 28,5.
Тираж 100 экз. Заказ 3-407-14.

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

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Ответственный редактор

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

Заместители ответственного редактора:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Азербайджан)
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
(Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия)
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
(Ереванский государственный университет, Армения)
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
(Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)
Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
(Житомирский государственный университет, Украина)
Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
(Северо-Осетинский государственный университет, Владикавказ, Россия)
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)
Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент
(Запорожский национальный технический университет, Украина)
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)
Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины,
доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет, Украина)
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
(Черкасский национальный университет, Украина)
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Мордовский государственный университет, Саранск, Россия)
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Россия)
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
(Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
(Севастопольский государственный университет, Россия)
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина)
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины,
доктор педагогических наук, профессор
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
(Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Шотландия)
Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
(Днепропетровский университет имени А. Нобеля, Украина)
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южноукраинский национальный педагогический университет, Одесса, Украина)
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ Аймухамбетов Нуржан Нурлымбекович.....	11
ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У КУРСАНТОВ ПРИ СОЧЕТАННОМ ВОЗДЕЙСТВИИ ТЕХНИК САМОРЕГУЛЯЦИИ Аймухамбетов Нуржан Нурлымбекович, Якунин Валерий Ефимович.....	14
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ЭКОЛОГО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА Аниськин Владимир Николаевич, Аниськин Сергей Владимирович, Добудько Александр Валерьянович, Добудько Татьяна Валерьяновна.....	16
МОДАЛЬНОСТИ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И МОДЕЛИ ИХ АДАПТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И ГЕРМАНИИ) Аниськин Владимир Николаевич, Бондарева Валерия Витальевна, Жукова Татьяна Анатольевна, Старцева Наталья Витальевна.....	21
МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И МЕТОДЫ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Аниськин Владимир Николаевич, Добудько Татьяна Валерьяновна, Пугач Валерий Исаакович, Пугач Ольга Исааковна.....	24
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Апанасюк Лариса Ахунжановна.....	30
МОДУЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА В РЕКЛАМНОМ ИНТЕРВЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Артамонова Екатерина Сергеевна.....	34
ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ПЕРЕМЕНАМ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ Бергис Татьяна Анатольевна.....	38
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ Борисов Александр Яковлевич, Жукова Татьяна Анатольевна, Рябинова Елена Николаевна.....	43
ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ОСЕТИНСКОГО НАРОДА В ПОЭЗИИ Г.М. ЦАГОЛОВА Борукаева Залина Георгиевна.....	46
ИНСТРУМЕНТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ CLIL-ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ Буренкова Диана Юрьевна, Гудкова Светлана Анатольевна.....	50
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА Бухалова Наталья Александровна.....	57
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ И СПОСОБ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА Гузнова Алена Вячеславовна, Павлова Ольга Анатольевна, Шумилова Ольга Николаевна.....	61
ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Демченкова Наталья Анатольевна, Антонова Ирина Владимировна, Разуваева Наталья Викторовна.....	66

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РСО-АЛАНИЯ ДЛЯ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКЕ Дзусова Бэлла Таймуразовна.....	74
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ершова Наталья Николаевна.....	77
К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ Жданова Елена Юрьевна.....	82
ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ВИДОВ СПОРТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Залалетдинов Артем Рафаилович.....	85
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ФУТБОЛИСТОВ РАЗНОГО ВОЗРАСТА Залалетдинов Артем Рафаилович, Ярыгина Неля Анатольевна.....	88
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ Иванова Ирина Викторовна.....	91
СИСТЕМА РЕГИОНАЛЬНОЙ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Кагуй Наталья Васильевна.....	97
РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА РЕГИОНАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ МОДЕЛЕЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ Каплина Светлана Евгеньевна.....	100
ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ МЕТОДИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Кириллова Мария Владиславовна.....	106
ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кольева Наталья Станиславовна.....	110
ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА И МЕСТО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Коцарева Карина Фаридовна.....	113
ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: АКЦЕНТ НА КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ Лавренина Александра Николаевна, Леванова Наталья Геннадьевна.....	117
СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ ТУРИЗМУ Лившиц Юрий Анатольевич.....	122
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДЕ МЕСТНОГО НАСЕЛЕНИЯ БУРЯТИИ В XVIII–XIX ВЕКАХ Маланов Иннокентий Александрович.....	127
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Минеева Ольга Александровна, Даричева Мария Вячеславовна.....	132

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 270800 «СТРОИТЕЛЬСТВО»	
Одарич Ирина Николаевна.....	137
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА	
Осипов Алексей Николаевич.....	143
СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Ошкина Алла Анатольевна, Цыганкова Ирина Геннадьевна.....	146
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ	
Питерская Снежана Эдуардовна.....	150
ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИКА» И ФОРМЫ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ	
Потемкина Светлана Николаевна.....	154
ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	
Рябинова Елена Николаевна, Марченкова Лариса Александровна.....	158
ПОНЯТИЕ «ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ»: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	
Рязанова Мария Павловна.....	164
НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ БУЛЕВЫХ ФУНКЦИЙ	
Спирина Марина Савельевна, Гудков Антон Андреевич.....	167
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
Сундеева Людмила Александровна.....	173
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	
Сяська Инна Алексеевна.....	178
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	
Татарницева Светлана Николаевна.....	182
О ПСИХОЛОГИИ ВЫБОРА В УСЛОВИЯХ ПОКУПКИ ТОВАРА	
Токтарова Ирина Сергеевна.....	187
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ	
Толикина Елена Анатольевна.....	192
ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	
Толстова Наталья Михайловна.....	196
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ФОРМЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	
Третьякова Елена Михайловна.....	200
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	
Третьякова Елена Михайловна, Одарич Ирина Николаевна.....	205

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАУЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА Якушева Татьяна Сергеевна.....	209
--	-----

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ЭКОНОМИКИ Ярыгина Неля Анатольевна.....	216
--	-----

Психологические науки

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ЛИЦ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ Бергис Татьяна Анатольевна, Азизова Литта Равильевна.....	221
--	-----

КУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ (СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ) Большакова Олеся Борисовна.....	225
--	-----

КОНЦЕПЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТАТУСНО-РОЛЕВОГО ПОДХОДА КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ Метелева Лилия Александровна.....	229
---	-----

НАШИ АВТОРЫ.....	233
-------------------------	-----

CONTENT

Pedagogical sciences

INDEPENDENT WORK AS A FACTOR OF STUDENTS INDIVIDUAL ACTIVITY FORMATION Aimukhambetov Nurzhan Nurlymbekovich.....	11
CHANGE IN PSYCHO-PHYSIOLOGICAL EFFICIENCY INDICATORS OF CADETS UNDER COMBINED INFLUENCE OF SELF-REGULATION TECHNIQUES Aimukhambetov Nurzhan Nurlymbekovich, Yakunin Valeriy Efimovich.....	14
THE INTEGRATIVE APPROACHES TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS WITHIN THE HOLISTIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION Aniskin Vladimir Nikolayevich, Aniskin Sergey Vladimirovich, Dobudko Aleksandr Valeriyovich, Dobudko Tatiana Valeriyevna.....	16
MODALITIES OF COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL SYSTEMS AND MODELS OF THEIR ADAPTATION IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL PROCESSES (ON THE EXAMPLE OF RUSSIA AND GERMANY) Aniskin Vladimir Nikolayevich, Bondareva Valeriya Vitalyevna, Zhukova Tatiana Anatolyevna, Startseva Natalia Vitalyevna.....	21
MATHEMATICAL METHODS AND COMPUTER-BASED SIMULATION METHODS AS THE ESSENTIAL COMPONENTS OF TRAINING MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION Aniskin Vladimir Nikolayevich, Dobudko Tatiana Valeriyevna, Pugach Valery Isaakovich, Pugach Olga Isaakovna.....	24
THE FORMATION OF READINESS OF FOREIGN STUDENTS TO THE INTERCULTURAL COMMUNICATION WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGE Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna.....	30
MODULAR TECHNOLOGIES OF IMAGE FORMATION IN ADVERTISING INTERVIEWS WITH THE USE OF THE ENGLISH LANGUAGE Artamonova Ekaterina Sergeevna.....	34
OPENNESS TO CHANGES AND UNCERTAINTY TOLERANCE OF A PERSON IN EARLY ADULTHOOD Bergis Tatyana Anatolyevna.....	38
THE PROSPECTS FOR FURTHER DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION PROCESSES Borisov Aleksandr Yakovlevich, Zhukova Tatiana Anatolievna, Ryabinova Elena Nikolaevna.....	43
THE ISSUES OF SOCIAL LIFE OF OSSETIAN PEOPLE IN THE POETRY OF G.M. TSAGOLOV Borukaeva Zalina Georgievna.....	46
THE TOOLS OF CLIL-TECHNOLOGY PRACTICAL IMPLEMENTATION IN HIGH SCHOOLS Burenkova Diana Yurievna, Gudkova Svetlana Anatolievna.....	50
THE PROBLEMS OF SOCIAL INCLUSION OF ELDERLY AND SENILE PERSONS Bukhalova Natalia Aleksandrovna.....	57
PROJECTING ACTIVITY AS A MEANS TO IMPLEMENT THE RESEARCH WORK AND A WAY OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS WITHIN SUNJECTS OF SOCIAL AND HUMANITARIAN CYCLE Guznova Alyona Vyacheslavovna, Pavlova Olga Anatolievna, Shumilova Olga Nikolaevna.....	61
THE DEVELOPMENT OF TECHNIQUES OF HEURISTIC ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO COMPREHENSIVE SCHOOL STUDENTS Demchenkova Natalia Anatolievna, Antonova Irina Vladimirovna, Razuvaeva Natalia Viktorovna.....	66

TRAINING TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF MULTILINGUAL MODEL OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA FOR LEARNING ENVIRONMENT IN THE OSSETIAN LANGUAGE Dzusova Bella Taymurazovna.....	74
TECHNOLOGY OF FORMATION OF STUDENTS' GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION Ershova Natalia Nikolayevna.....	77
TO THE ISSUE OF THE INCREASE OF LANGUAGE AND RESEARCH COMPETENCE LEVEL OF THE UNIVERSITY STUDENTS Zhdanova Elena Yurievna.....	82
THE IMPACT OF THE NEW SPORTS ON THE PERSONALITY FORMATION OF CHILDREN OF MIDDLE SCHOOL AGE AND ADOLESCENCE Zalaletdinov Artem Rafailevich.....	85
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SPORTS ACTIVITY OF FOOTBALL PLAYERS OF DIFFERENT AGE Zalaletdinov Artem Rafailevich, Yarygina Nelia Anatolyevna.....	88
PHENOMENOLOGY OF IDENTITY SELF-DEVELOPMENT Ivanova Irina Viktorovna.....	91
THE SYSTEM OF REGIONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL STANDARD OF A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER Kagui Natalya Vasilievna.....	97
RESULTS OF THE ANALYSIS OF REGIONAL INTEGRATION NETWORK MODELS IN DIFFERENT SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION Kaplina Svetlana Evgenievna.....	100
INFORMATION-TECHNOLOGICAL COMPONENT OF METHODOLOGY TERMINOLOGICAL SYSTEM AS THE TOOL FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER Kirillova Maria Vladislavovna.....	106
SPECIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENCE IN THE SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF SUPPLEMENTARY EDUCATION Kolyeva Natalya Stanislavovna.....	110
POETRY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: PLACE IN THE EDUCATIONAL PROCCES AND PROBLEM OF POETRY SELECTION Kotsareva Karina Faridovna.....	113
BUILDING OF SYSTEM OF KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS IN TECHNICAL HIGH SCHOOL: THE EMPHASIS ON THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN EDUCATION Lavrenina Aleksandra Nikolaevna, Levanova Natalia Gennadievna.....	117
THE ESSENCE OF FORMATION OF THE INTEGRATED SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN HISTORICAL AND CULTURAL TOURISM Livshits Yuriy Anatolyevich.....	122
THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF EDUCATION ACROSS THE LOCAL POPULATION OF BURYATIA IN THE XVIII–XIX CENTURIES Malanov Innokentiy Aleksandrovich.....	127
USE OF THE OPEN-SOURCE LEARNING PLATFORM MOODLE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES Mineeva Olga Aleksandrovna, Daricheva Mariya Vyacheslavovna.....	132
DESIGNING OF THE CONTENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF UNDEGRADUATE STUDENTS OF “CONSTRUCTION” SPECIALTY (270800) Odarych Irina Nikolaevna.....	137

FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF MOTIVATION COMPLEX Osipov Aleksey Nikolaevich.....	143
THE CONTENT OF OBJECTIVE-SPATIAL ENVIRONMENT OF A KINDERGARTEN GROUP FOR THE FORMATION OF EMOTIONAL SELF-CONTROL OF OVER-FIVES Oshkina Alla Anatolevna, Tsygankova Irina Gennadyevna.....	146
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS ARISING WHILE TEACHING BILINGUAL STUDENTS Piterskaya Snezhana Eduardovna.....	150
EXTRACURRICULAR INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS WHILE LEARNING PHYSICS AND THE FORMS OF ITS ORGANIZATION Potemkina Svetlana Nikolaevna.....	154
VERBAL COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS Ryabinova Elena Nikolayevna, Marchenkova Larisa Aleksandrovna.....	158
THE CONCEPT OF “CIVIC POSITION”: COMPARATIVE ANALYSIS Ryazanova Mariya Pavlovna.....	164
SOME APPROACHES TO THE SOLUTION OF THE BOOLEAN FUNCTION DIFERENTIAL EQUATIONS Spirina Marina Savelyevna, Gudkov Anton Andreyevich.....	167
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM Sundeyeva Lyudmila Aleksandrovna.....	173
CONCEPTUAL GROUNDS FOR FORMATION OF ECOLOGICAL SELF-AWARENESS OF UNIVERSITY STUDENTS Syaska Inna Alekseevna.....	178
STRUCTURE AND CONTENT OF METHODOLOGICAL (PEDAGOGICAL) COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER Tatarnitseva Svetlana Nikolayevna.....	182
ABOUT THE PSYCHOLOGY OF CHOICE WHILE BUYING GOODS Toktarova Irina Sergeevna.....	187
COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A MODERN EDUCATIONAL OUTCOME Tolikina Elena Anatolievna.....	192
FORMING STRATEGIC COMPETENCE WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES Tolstova Natalya Mikhaylovna.....	196
ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A FORM OF EDUCATIONAL PROCESS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION Tretyakova Elena Mikhailovna.....	200
THE FORMATION OF MOTIVATION OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS TO THE INDEPENDENT WORK AS THE BASIS OF PROFESSIONAL COMPETENCES DEVELOPMENT Tretyakova Elena Mikhailovna, Odaryich Irina Nikolaevna.....	205
SOME ASPECTS OF IMPROVING SCIENTIFIC INTERCULTURAL COMMUNICATION OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY TEACHERS Yakusheva Tatiyana Sergeevna.....	209
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF TRAINING GRADUATE STUDENTS OF ECONOMICS Yarygina Nelia Anatolyevna.....	216

Psychological sciences

INTERPERSONAL COMMUNICATION CHARACTERISTICS OF YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERNET ADDICTION

Bergis Tatyana Anatolyevna, Azizova Litta Ravilyevna.....221

CULTURAL DETERMINATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL (SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS)

Bolshakova Olesya Borisovna.....225

THE CONCEPT OF USING THE STATUS AND ROLE APPROACH AS A FACTOR OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

Metleva Liliya Aleksandrovna.....229

OUR AUTHORS.....233

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2015

Н.Н. Аймухамбетов, аспирант кафедры «Адаптивная физическая культура»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: самообразование; субъектная активность; самостоятельная работа.

Аннотация: В статье с позиции субъектно-деятельностного подхода оценивается роль специально-организованной самостоятельной работы старшеклассников в формировании познавательной, поисково-творческой, учебно-профессиональной, организационной активности. Результаты проведенной работы позволили сделать вывод о том, что введение продуктивно-творческой самостоятельной работы школьников актуализирует формирование субъектной активности старшеклассников за счет реализации самообразовательного комплекса, включающего основные формы самообразования.

Проблемы самообразования вызывают научный интерес как у педагогов, так и у психологов. Авторы большинства работ, посвященных самообразовательной деятельности, отмечают, что в интенсивно изменяющемся образовательном пространстве (качество и профессионализм в подготовке специалиста, появление электронных сетей, освоение новых профессий и др.) проблема самообразовательной деятельности не перестает быть актуальной [1–3]. Общеизвестно, что самообразование является средством самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования и самоактуализации человека, поскольку изменяет не только структуру деятельности, но и вслед за этим базовые качества изменяющейся личности – субъекта (интеллектуальные, мотивационные, творческо-поисковые, эмоционально-волевые).

Важнейшие положения теории самообразования, согласно П.И. Пидкасистому, представлены формированием у человека готовности и потребности к самообразовательной деятельности и повышением ее уровня, умения рационально организовать свою деятельность в процессе самообразования, нацеленностью педагога на совершенствование процесса управления самообразованием обучающихся.

Одним из условий формирования самообразовательной деятельности является организация самостоятельной работы обучающихся, в которой приобретаются необходимые умения и навыки для учебной и профессиональной деятельности. Ведущим средством организации учебного процесса при этом является система учебных заданий, выполняемых обучающимся во внеаудиторное время. Успешность такой работы определяется профессионализмом педагога, способного ответить вызовам нового времени.

Одним из результативных показателей успешной самообразовательной деятельности является развитие субъектной активности.

Такая активность является стержневым свойством в учебном процессе, предполагающим развитие и формирование личности и субъекта [4–7].

При интерактивном взаимодействии со старшеклассниками одной из форм профессионально-ориентированной работы и развития субъектной активности мы использовали семинары – дискуссии с предварительным выполнением ими самостоятельных заданий. В качестве одного из методов такой деятельности были использованы учебно-профессиональная дискуссия и дебаты.

Профессионально-ориентированные занятия со старшеклассниками проводились один раз в неделю, продолжительностью 80 мин в течение шести месяцев.

В процессе обучения старшеклассники должны были овладеть умениями и навыками самостоятельной работы не только для успешного усвоения учебного материала, но и для последующей учебно-профессиональной деятельности. Выполнение внеаудиторных познавательных заданий ориентировало старшеклассников на целенаправленную и постоянную работу с научной и справоч-

ной литературой, получаемой не только из учебников, но и из электронных средств информации.

Известно, что самостоятельная работа – это специфическое педагогическое средство организации и управления субъектной активностью. Самостоятельная работа включала в себя, с одной стороны, учебные дидактические цели, содержание заданий и средства их выполнения. С другой стороны, при выполнении самостоятельной работы проявляются и формируются многие психические функции. В целом, результатом самостоятельной работы старшеклассников является не только получение нового знания, но и развитие таких психологических функций, как: мотивация, субъектная активность, механизмы саморегуляции. Такая деятельность формирует психологическую установку на самостоятельное и систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации при самостоятельном решении новых познавательных задач.

Одной из установок при выполнении самостоятельных заданий являлась опора на принцип «единства теории и практики». При оценивании результата выполненного задания педагогом обращалось внимание не только на понимание дефиниций, содержания информации, но и «перенос», включение ее в собственный опыт, личностное развитие, а также – в практическую деятельность. Это способствовало использованию нового творческого опыта в будущей профессиональной деятельности.

Для формирования мышления и творческой активности старшеклассников обучение происходило на примерах и в условиях проблемных ситуаций. Преобладающий вид деятельности при подготовке, самостоятельном выполнении задания и их обсуждении характеризовался самостоятельным поиском информации, ее индивидуальным и групповым анализом, творческим обсуждением. При этом педагог становился фасилитатором, направляющим творческий поиск.

Важнейшим условием при обсуждении результатов самостоятельной работы было качество и технология межличностного взаимодействия: учащийся – педагог, учащийся – другие учащиеся. При этом учитывались: характер соучастия педагога в самостоятельной деятельности, характер включенности старшеклассника в коллективную групповую учебную деятельность и степень самостоятельности в деятельности старшеклассника.

Такая деятельность является важнейшим условием самоорганизации, самодисциплины, самоуправления и воинской направленности. При этом важная роль отводилась качеству предлагаемых самостоятельных заданий: они должны были вызывать интерес, удивлять старшеклассников, выступать как ценность. Мы исходили из того, что добросовестное и качественное выполнение самостоятельных заданий является основой формирования саморегуляционных механизмов, субъектной активности, деятельности и в конечном счете – ряда профессиональных качеств.

В самостоятельную работу были включены, в основном, творческие задания. Например, провести анализ функционирования летательных аппаратов – самолетов и вертолетов, создать собственные модели вертолетов или их отдельных узлов, провести анализ субъектно-личностных качеств пилотов или конструкторской роли летательного аппарата в успешном освоении профессии. Профессионально-ориентированные задания касались анализа производственных ситуаций, анализа и разработки предложений по профессиональной ситуации или проблеме, выбора и принятия оптимального решения в той или иной летной ситуации, разработки проектов на основании вышеперечисленного.

Конструирование технологии проведения занятий со школьниками не предполагало их жесткой регламентации и поощрялось активное усвоение и генерирование знаний, полученных из различных источников, в том числе и из Интернет-ресурсов, использование электронных библиотек к уроку, определявших индивидуальный и коллективный творческий поиск.

Одной из задач настоящей работы было изучение эффективности средств, методов, формирующих у старшеклассников субъектную активность и готовность к быстрой адаптации в учебно-профессиональной деятельности. В процессе специально организованной педагогом самообразовательной деятельности у старшеклассников формировались мотивы и мотивация к субъектной активности. Такая деятельность предполагала творчески осмысленное и аксиологическое восприятие учебной информации, базирующееся на интеллектуальных и эстетических чувствах (например, удивление, сомнение) в самообразовательной деятельности; намерение самостоятельно ставить цель, проводить анализ ситуации и выбирать средства для реализации поставленной цели; стремление обучающихся к поисково-творческой деятельности.

Для оценки собственного уровня субъектной активности старшеклассников была использована методика, разработанная А.Л. Журавлевым и В.А. Якуниным. Было применено трехбалльное шкалирование, что дало возможность получить числовые показатели (персональные и групповые индексы) уровня субъектной активности. Персональные индексы субъектной активности определялись как среднее значение всех показателей вместе взятых. На основе персональных индексов вычислялись средние значения групповых индексов.

Таким образом, были зафиксированы высокий, средний и низкий уровни у 27 старшеклассников контрольной и 24 старшеклассников экспериментальной группы. Были изучены следующие компоненты субъектной активности: учебно-профессиональная, организационная, творческо-поисковая, познавательная. Нами использовались следующие методы эмпирического исследования: устный и письменный опрос (анкетирование, сочинение), выбор, ранжирование.

Для определения исходного уровня вышеуказанных активностей выявлялось отношение 11-классников к понятию «субъектная активность» как качеству, необходимому в их жизни и будущей профессиональной деятельности. Была разработана модель творческого диспута по теме «Самостоятельная работа и субъектная активность в учебно-профессиональной деятельности». Старшеклассникам было предложено принять участие в этой работе после самостоятельного выполнения заданий с последующим обсуждением вопросов, раскрывающих взаимосвязь самостоятельной работы и самообразовательной деятельности с субъектной активностью.

Особое внимание при развитии показателей учебно-профессиональной, творческо-поисковой активностей уделяли формированию и развитию мыслительных операций и форм мышления, полагая, что этот возраст является сенситивным для развития этих функций. Для

этого на проводимых занятиях и при выполнении самостоятельной работы обращалось внимание на раскрытие глубины, сущности, на то, что нужно «дойти до сердцевины, до основания» (Б. Пастернак) изучаемых явлений, а также на выделении главного в тексте учебника, монографии, статьи.

Поэтому ряд занятий был посвящен развитию мыслительных функций. В экспериментальной группе предлагалось отличить главное от второстепенного материала в тексте, выделить самое главное (сущностное) на материале объемом три страницы до и после применения образовательной и самообразовательной программ. Число выделенных строк, отражающих сущность информации, на страницах предложенного материала значительно уменьшилось после применения программ, и в большинстве случаев (72%) было выделено самое главное – суть прочитанного материала.

На многих занятиях подчеркивалась связь высших интеллектуальных чувств – удивления и сомнения – с мыслительными операциями, интеллектом и творческим подходом к исследуемым явлениям. Приводились примеры, развивающие эти чувства, и оценивалось их влияние на учебно-профессиональную активность. Старшеклассникам предлагалось выявлять в прочитанных художественных произведениях материал, который иллюстрировал бы эти явления. Например, предлагалось прочитать высокохудожественные стихи А. Блока, Н.В. Гумилева, А. Фета и описать, где (в каком месте) встречаются в рифмованном тексте эти чувства. Школьники делали вывод: без чувства удивления невозможно проникнуть в суть явления и выразить это в поэтических строках.

Таким образом, нами была реализована содержательная сторона модели самообразования. Была зафиксирована динамика развития субъектной активности школьников с помощью разработанных нами показателей ее проявления (см. табл. 1).

Таблица 1. Динамика уровней субъектной активности старшеклассников контрольной и экспериментальной групп

№ п/п	Показатели субъектной активности старшеклассников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп	Этапы эксперимента			
		На начало этапа		На окончание этапа	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	Учебно-профессиональная активность	1,41	1,43	1,46	1,71
2	Организационная активность	1,27	1,24	1,34	1,55
3	Познавательная активность	1,42	1,44	1,43	1,63
4	Поисково-творческая активность	1,47	1,49	1,48	1,69
	Средние значения СА	1,39	1,40	1,43	1,65

Реализация содержания специально организованной самообразовательной деятельности посредством включения старшеклассников в активную самостоятельную работу оказала существенное влияние на рост показателей субъектной активности. Из табл. 1 явствует, что все показатели, характеризующие субъектную активность, после реализации программы самообразовательной деятельности существенно выросли.

Результаты проведенной работы позволили сделать вывод о том, что введение продуктивно-творческой самостоятельной работы школьников актуализирует формирование субъектной активности старшеклассников за счет реализации самообразовательного комплекса, включающего основные формы самообразования (самообучения, самовоспитания), педагогическую помощь и самоконтроль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дементьев Д.А. Возможности формирования профессиональных компетенций у студентов вузов при выполнении отдельных видов самостоятельной работы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 79-83.
2. Дубровина И.В. Уровни самообразовательной деятельности учителей музыки в системе последиplomного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 32-34.
3. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.
4. Антонюк А.В., Колосов К.А., Якунин С.В. Субъектная активность как ведущий фактор формирования профессиональных качеств студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3. С. 309-314.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта: индивида и группы // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 1. С. 71-80.
6. Колосов К.А., Якунин В.Е., Антонюк А.В. Условия формирования субъектной активности в процессе учебно-профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 299-302.
7. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М.: ЭЛЬ-ФА, 1996. 126 с.

INDEPENDENT WORK AS A FACTOR OF STUDENTS INDIVIDUAL ACTIVITY FORMATION

© 2015

N.N. Aymuhambetov, postgraduate student of Chair "Adapted Physical Education"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: self-education; individual activity; independent work.

Abstract: This work evaluates the role of specially-organized independent work of high school students in the formation of cognitive, search-and-creative, educational-and-professional, and organizational activity from the perspective of subject-activity approach. The results of the research work lead to the conclusion that the introduction of productive-and-creative independent work of the high school students result in the formation of students' individual activity through implementation of self-educational complex that includes basic forms of self-education.

УДК:159.9

ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У КУРСАНТОВ ПРИ СОЧЕТАННОМ ВОЗДЕЙСТВИИ ТЕХНИК САМОРЕГУЛЯЦИИ

© 2015

Н.Н. Аймухамбетов, аспирант**В.Е. Якунин**, доктор медицинских наук, профессор кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)**Ключевые слова:* техники саморегуляции; психофизиологические показатели работоспособности.*Аннотация:* Рассматривается применение в учебном процессе с курсантами военного училища сочетанных воздействий лекционно-практических занятий, физических упражнений и техник саморегуляции, способствующих сохранению в течение года учебной работоспособности, даже при значительных учебных нагрузках.

Физическое воспитание оказывает существенное воздействие на развитие личности, прежде всего потому, что служит одной из важнейших форм связи человека с обществом, способствует реализации его личных и общественных интересов, проявлению индивидуальности, самосознания, творческой активности, ответственности, самоорганизации и самореализации в физкультурно-спортивной деятельности.

В отечественной педагогике, физиологии, психологии этой проблеме уделялось достаточное внимание [1–7]. По мнению многих авторов, в целостной структуре развития человека особая роль отводится двигательному анализатору. В психомоторной организации человека объективируются все формы психического отражения, и двигательный анализатор выступает как индикатор и составляющая часть всех анализаторных систем человека (классические исследования И.М. Сеченова, А.Ф. Самойлова).

Анализируя психомоторные акты человека, Б.Г. Ананьев [1] охарактеризовал их как целостные, системно-интегральные образования. В лонгитюдных исследованиях у взрослых установлены многочисленные связи между различными сторонами психического и двигательного развития человека.

В.Е. Якунин, В.В. Горелик [8] установили, что чем успешнее выполняются действия, требующие точной двигательной-моторной координации, тем выше интеллектуальные показатели, особенно невербальные. По Ж. Пиаже, который ввел понятие «сенсомоторный интеллект», установление сенсомоторной координации является первой ступенью развития интеллекта.

Двигательная система играет большую роль в поддержании бодрствующего состояния коры головного мозга. Около 60% тонизирующих мозг сигналов поступают от мышц человека. При этом активируется «энергетический блок», представленный структурами ствола мозга, среди которых ведущую роль выполняет восходящая неспецифическая активирующая система мозга [2].

Современный этап развития общества характеризуется резким ухудшением состояния здоровья молодежи в России. Интенсификация процессов обучения в высшей школе, в том числе и военных училищах, приводит к тому, что молодые люди испытывают эмоциональное перенапряжение, выраженное напряжением физиологического и психологического функционального состояния, повышенную утомляемость, снижается их умственная и физическая работоспособность.

В связи с угасанием интереса к физической культуре у старшеклассников требуются новые подходы, приемы, технологии, способствующие формированию устойчивой мотивации и отношений к этой дисциплине в высших военных училищах. Для физического и личностного развития курсантов явно недостаточно количества часов, отводимых на изучение теории физической культуры (ФК). Введение дополнительных спецкурсов, направленных на освоение собственного организма и личности, может сыграть важную роль в становлении

профессиональных и личностных качеств будущего специалиста.

Мы предположили, что специально организованные занятия ФК и освоение навыков саморегуляции способствуют сохранению умственной и двигательной работоспособности в течение продолжительного цикла учебных занятий.

Целью работы явилось сравнительное изучение психофизиологических показателей у курсантов, занимавшихся по специально организованной программе занятий физической культурой с освоением техник саморегуляции, и курсантов, занимавшихся по рекомендуемой программе.

В исследовании приняли участие курсанты высшего военного училища первого года обучения, которые составили две группы: контрольную (29 курсантов 2-й группы отбора) и экспериментальную (31 курсант 3-й группы отбора). В военных училищах обязателен отбор, который включает определение военно-профессиональной пригодности по оценке индивидуально-психологических качеств, оценке уровня физической подготовленности и уровню общеобразовательной подготовки. По результатам отбора были сформированы 3 группы (категории) профессиональной пригодности.

Для курсантов экспериментальной группы была разработана и апробирована субъектно-ориентированная технология, включавшая лекционно-практические занятия с применением активных методов обучения, направленные на получение студентами знаний по субъектной деятельности, субъектной активности, саморегуляции и их формированию в педагогической деятельности, о психологическом состоянии здоровья, психо-эмоциональных состояниях и приемах саморегуляции таких состояний. Практические занятия по ФК, помимо выполнения содержания программы, включали дыхательные техники и аутотренинг как способы саморегуляции, технику прогрессирующей мышечной релаксации, самостоятельную работу курсантов по отработке и закреплению полученных в ходе тренинга навыков саморегуляции. Такие занятия с курсантами экспериментальной группы проводились в течение года по два раза в неделю.

Проведенный формирующий эксперимент с курсантами позволил нам выявить роль сочетанных влияний физических упражнений и техник саморегуляции в сохранении устойчивости умственных и эмоциональных процессов к продолжительным учебным нагрузкам. Кроме того, проанализировано качество программы спецкурсов, направленных на формирование субъектной активности, саморегуляции, личностных и профессиональных качеств будущих вертолетчиков, усиление военной профессиональной мотивации, развитие профессионально значимых качеств.

Показатели психофизиологических и психологических функций у курсантов, обучавшихся в течение года, регистрировались до и после четырех пар занятий (табл. 1, 2) в конце учебного года (в мае).

Таблица 1. Изменения психофизиологических показателей до и после 8-часовых учебных занятий до проведения формирующего эксперимента

№ п/п	Показатели	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		до	после	до	после
1	Время простой сенсорной реакции (с)	0,17± 0,06	0,20± 0,04 *	0,18± 0,04	0,21± 0,05 *
2	Выполнение ответа движений на специфический сигнал (усл. ед.)	1,37± 0,06	1,40± 0,08 *	1,37± 0,05	1,41± 0,04 *
3	Психоэмоциональное состояние (усл. ед.)	90,1± 14,3	95,7± 13,5	94,6 ± 14,2	97,9± 14,6
4	Тревожность ситуативная	44,7± 8,9	49,8± 10,4	46,6 ± 10,8	51,2± 10,2
5	Умственная работоспособность (%)	108,3± 0,8	96,8± 0,6 *	107,8 ± 0,8	95,6,8± 0,4 *

– P < 0,05

Таблица 2. Изменения психофизиологических показателей до и после 8-часовых учебных занятий после формирующего эксперимента

№ п/п	Показатели	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		до	после	до	после
1	Время простой сенсорной реакции (с)	0,16± 0,06	0,20± 0,04 *	0,16± 0,04	0,17± 0,05 *
2	Выполнение ответа движений на специфический сигнал (усл. ед.)	1,37± 0,06	1,40± 0,08 *	1,36± 0,05	1,37± 0,04 *
3	Психоэмоциональное состояние (усл. ед.)	90,1± 14,3	95,7± 13,5	85,6 ± 14,2	87,9± 14,6
4	Тревожность ситуативная	44,7± 8,9	48,8± 10,4	40,6 ± 10,8	41,2± 10,2
5	Умственная работоспособность (%)	109,3± 0,8	99,8± 0,6 *	109,8± 0,8	104,8± 0,4 *

* – P < 0,05

Проведенный формирующий эксперимент с курсантами позволил нам выявить роль сочетанных влияний физических упражнений и техник саморегуляции в сохранении устойчивости умственных и эмоциональных процессов к продолжительным учебным нагрузкам.

Таким образом, использование в учебном процессе с курсантами военного училища сочетанных воздействий лекционно-практических занятий, физических упражнений и техник саморегуляции способствует сохранению в течение года учебной работоспособности даже при значительных учебных нагрузках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 447 с.
3. Бернштейн Н.А. Очерк по физиологии движений и физиологии активности. М.: Наука, 1966. 294 с.
4. Колосов К.А., Якунин В.Е., Антонюк А.В. Условия формирования субъектной активности в процессе учебно-профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 299–302.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Мясисев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М.: МОДЭК, 1998. 368 с.
7. Самойлов А.Ф. И.М. Сеченов и его мысли о роли мышцы в нашем познании // Хрестоматия по ощущению и восприятию. М.: МГУ, 1975. С. 210–235.
8. Якунин В.Е., Горелик В.А. Влияние афферентации рецепторных полей тройничного нерва и дыхательного аппарата на основные свойства центральной нервной системы школьников // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. 2006. № 1. С. 9–14.

CHANGE IN PSYCHO-PHYSIOLOGICAL EFFICIENCY INDICATORS OF CADETS UNDER COMBINED INFLUENCE OF SELF-REGULATION TECHNIQUES

© 2015

N.N. Aymuhambetov, postgraduate student
V.E. Yakunin, Doctor of Sciences (Medicine), Professor of Chair “Theoretical and applied psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: self-regulation techniques; psycho-physiological efficiency indicators.

Abstract: The paper suggests application of lectures and practical classes, exercise, and self-control techniques in the educational process with military school students. These combined effects contribute to maintaining working capacity and performance efficiency under heavy academic load.

УДК 378.621.397

**ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ
ЭКОЛОГО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

© 2015

В.Н. Аниськин, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, физики и информатики, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»**С.В. Аниськин**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Химия, география и методика их преподавания»**А.В. Добудько**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»**Т.В. Добудько**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

Ключевые слова: целостность экологических проблем; взаимосвязь экологического и технологического компонентов профессиональной компетентности; интегративный подход к формированию и развитию эколого-технологической культуры студентов; холистичная информационно-образовательная среда вуза.

Аннотация: Определяется целостный характер экологических проблем, порожденных деятельностью человека, и на основе этого доказываются эффективность интегративных подходов к решению экологических проблем. Обосновывается целесообразность интегративного подхода к формированию экологической культуры студентов вуза как направления методологии научного познания и практики. Показана взаимосвязь информационно-технологической и социокультурной компетентности выпускника вуза с его эколого-технологической культурой, которая выражается в интеграции экологического и технологического компонентов общей профессиональной компетентности личности специалиста. Отмечена возможность социализации студентов вуза через формирование и развитие технологической, экологической, информационной и экономической культуры. Описывается опыт организации работы по формированию и развитию эколого-технологической культуры студентов в условиях холистичной (интегративной) информационно-образовательной среды (ХИОС) факультета математики, физики и информатики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Приводится авторское определение ХИОС вуза и определяется ее потенциал в повышении эффективности образовательного процесса и качества подготовки специалистов за счет синергетического эффекта и высокой степени эмерджентности. Предполагается и доказывается ключевая роль интегративного подхода к эффективному формированию и развитию эколого-технологической культуры студентов в условиях высокотехнологичной ХИОС вуза.

Интенсивная экологизация и технологизация содержания и организации учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений всех уровней (общего, профессионального и дополнительного образования), обусловленные современным экологическим кризисом, особенностями информационного общества и требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), предопределяют насущную необходимость поиска новых подходов и способов формирования и развития эколого-технологической культуры и одноименной компетентности учащейся молодежи, в том числе и студентов вузов.

Целостный характер экологических проблем, порожденных деятельностью человека, его неконструктивным взаимодействием с природой и особенностями взаимоотношений людей в обществе, делает необходимой интеграцию усилий по их решению всех членов социума. В такой ситуации очевидна эффективность таких интегративных подходов к решению экологических проблем, которые адекватны их целостной природе. Главное при этом заключается в том, чтобы данные подходы органически вписывались в явление целостности, которое закреплено соответствующей философской категорией.

Анализ научной литературы показывает, что достаточно всестороннее исследование проблемы целостности (интеграции) проведено И.В. Блаубергом, сделавшим вывод о том, что целостность есть представление о полноте охвата явлений и вместе с тем интеграции, структурных уровней, иерархической организации процессов и явлений, существующее в философском и научном познании. Целостность является ориентиром познавательной деятельности, которая направлена на совершенствование общей практической деятельности, в том числе, и деятельности по формированию экологической

культуры. Как ориентир познавательной деятельности, целостность имеет двухслойную структуру, включающую в себя актуальное и потенциальное знание [1].

Последний слой образует ориентир нашего исследования, поскольку способствует объяснению новых педагогических фактов в контексте решения проблемы формирования и развития экологической культуры преподавателя в единстве с ориентацией на формирование экологической культуры обучающихся (студентов). Актуальным является такой фонд теоретического и эмпирического знания, который имеется в педагогической науке. Это знание о содержании и структуре экологической культуры личности, а также о способах её формирования в процессе совместной познавательной деятельности преподавателя и студентов. При этом наиболее актуальным и потенциальным фактором является то, чего недостает в реально существующих научных представлениях о содержании и методах формирования экологической культуры личности обучающегося. Задача педагога в данном случае заключается в том, чтобы обосновать потенциальное знание, которое станет актуальным и войдет в состав научного педагогического знания. Решение этой задачи связано с созданием такой системы экологического образования, функционирование которой в условиях подготовки студентов вуза к профессиональной деятельности будет способствовать познанию ими целостности экологических проблем, решению этих проблем в единстве с ориентацией на формирование и развитие экологической культуры. По-нашему мнению, наиболее логичное обоснование целесообразности интегративного подхода к формированию экологической культуры студентов вуза возможно в рамках использования системного подхода как направления методологии научного познания и практики, в основе которого

лежит исследование явлений, процессов, объектов как систем.

Социальный заказ общества, современная человекоцентрированная, компетентностно-ориентированная парадигма образования определяет вузам ряд сложных задач, от решения которых зависит успешность деятельности будущих специалистов. К ним, в первую очередь, стоит отнести приоритет развития творческой личности, её способности к саморазвитию и самосовершенствованию; овладение опытом эмоционально-ценностных отношений к миру, людям и самому себе; информационную, социальную, экологическую компетентность; технологическую подготовленность к продуктивной и эффективной деятельности в информационном обществе, овладение современными и перспективными технологиями, в том числе информационно-коммуникационными (ИКТ). Рассмотрение проблемы определения основных компонентов профессиональной компетентности выпускников вуза и отнесение к ним информационно-технологической и социокультурной компетентностей вряд ли будут полными, если оставить без внимания такую важную составляющую деятельности специалиста, которой является экологическая культура и, с учётом важности технологической компетентности современного специалиста, – их сочетание, выражающееся в интеграции экологического и технологического компонентов общей профессиональной компетентности личности.

Подтверждает наше предположение то обстоятельство, что современный этап развития общества характеризуется кроме кардинальных социально-экономических и политических изменений ещё одним жизненно важным показателем. Суть его состоит в том, что под влиянием научно-технического прогресса одновременно с индивидуализацией, регионализацией и фундаментализацией образования происходит его технологизация и прагматизация. В каждой из этих стратегий изменения содержания образования присутствует экологическая компонента, так как дальнейшее развитие общества невозможно без достижения гармонии в отношениях между людьми в обществе и человека с окружающей средой. Экологизация содержания образования, официально признанная ЮНЕСКО приоритетным направлением современной образовательной парадигмы, обусловлена современным состоянием окружающей среды и тем экологическим кризисом, о котором мы уже говорили выше и который давно вышел за пределы всех допустимых норм и поразил все страны и континенты. В связи с этим возникла необходимость изменения учебных планов образовательных учреждений с целью включения в них экологических предметов и дисциплин, а также корректировки содержания учебных программ, связанных с выделением и дополнительным введением в них тем и вопросов экологического, эколого-социального, эколого-экономического и эколого-технологического характера. Однако чисто механическое решение данной задачи может дать только формальные результаты, которые незначительно повлияют на формирование экологического мышления, экологической культуры и экологически-ценностных ориентаций обучающихся. Для коренного изменения в сфере экологического образования и воспитания необходим поиск новых, более действенных дидактических категорий, в первую очередь – форм организации обучения экологии и новых образовательных ИКТ, способствующих формированию и развитию эколого-технологической культуры личности обучающихся и педагогов [2].

Говоря об интегративном подходе к формированию эколого-технологической культуры студентов вуза, основывающемся на взаимосвязи экологической и технологической культуры личности, стоит привести мнение В.М. Жучкова, выделяющего в контексте приоритетных направлений модернизации системы высшего профессионального образования «социализацию обучаемых через формирование и развитие технологической, экологической, информационной и экономической культуры». Им же отмечается следующее: «технологическое образование необходимо рассматривать как образование, направленное на формирование и развитие технологической, экологической и экономической культуры личности обучаемых (бакалавров, специалистов, магистрантов, аспирантов) через развитие творческого технологического мышления» [3].

С учётом охарактеризованной выше целостности экологических проблем мирового социума интеграция экологического и творческого технологического мышления в современных социально-экономических условиях является насущной и актуальной задачей не только для обучающихся и обучаемых. В условиях нынешнего информационного общества, определяющих особенности информационно-образовательного пространства и одноимённой среды образовательных учреждений для любого его субъекта (в том числе и студента вуза), важно и особо значимо овладение навыками применения средств ИКТ не только в производственной и учебной деятельности, но и в быту, в том социуме, который окружает человека. При этом одним из основных критериев эффективности деятельности субъектов образовательного процесса в условиях современной высокотехнологичной информационно-образовательной среды (ИОС) станут их технологическая и компьютерная грамотность, которые в свою очередь будут во многом определять и технологическую культуру человека, находящуюся в неразрывной взаимосвязи с его экологической культурой.

В Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ПГСГА) формирование и развитие эколого-технологической культуры студентов происходит в условиях холистичной (интегративной) информационно-образовательной среды (ХИОС) вуза, повышающей эффективность образовательного процесса и качество подготовки специалистов за счёт её синергетического эффекта и высокой степени эмерджентности. Под ХИОС вуза мы понимаем системно-интегративный комплекс современных и перспективных образовательных ИКТ, аналоговых и цифровых средств их реализации, учебных, научных и иных бумажных и электронных ресурсов, в том числе программных средств учебного назначения; средств их разработки, хранения и обеспечения дистанционного, сетевого и непосредственного доступа к информации, необходимой субъектам образования; а также традиционных технических средств обучения, лабораторного, учебно-производственного и специального оборудования [4]. Интегративный подход к формированию эколого-технологической культуры студентов вуза в условиях ХИОС реализуется посредством холистичной компоновки компьютерных аудиторий, модель которой представлена на рисунке 1.

С использованием холистичной компоновки [5] на факультете математики, физики и информатики ПГСГА созданы и в течение трёх лет успешно эксплуатируются девять компьютерных аудиторий по семи предметно-тематическим направлениям, в том числе и по естественнонаучному образованию экологической направленности (рисунок 2).



Рис. 1. Модель холистичной компоновки компьютерной аудитории модуля форм и технологий обучения ИОС



Рис. 2. Варианты холистичной компоновки компьютерных аудиторий

Анализируя уровни экологических проблем, некоторые учёные отмечают, что воздействие на окружающую среду в каждом случае происходит на конкретном локальном уровне. Однако эти воздействия интегрируются и, в конечном счете, оказывают влияние на региональное и всемирное глобальное экологическое равновесие – устойчивость и стабильность природных экосистем и биосферы в целом. На локальном уровне причиной экологического кризиса является одностороннее развитие материальной и духовной культуры отдельных территорий и сообществ людей, которое выражается в особенностях их индустриальной и сельскохозяйственной технологии, отношении к природе, уровне экологического сознания [6; 7].

Взаимосвязь и взаимозависимость (целостность, интегративность) процессов формирования и развития эколого-технологической культуры студентов в условиях высокотехнологичной ХИОС вуза, а также высокая степень их значимости в формировании общей профессиональной компетентности будущих специалистов, весьма наглядно подтверждаются ещё одним мнением В.М. Жучкова, который отмечает, что в ситуации чрезмерно обострившегося комплекса глобальных проблем, свидетельствующего о мировом кризисе цивилизации во всех направлениях – экономическом, демографическом, социальном, экологическом, крайне важно сориентировать обучение не просто на передачу зачастую устаревших знаний, а на восприятие такой информации, которая может наиболее эффективно способствовать выходу из кризиса, выживанию и дальнейшему созидательному развитию цивилизации [3]. Подобный подход к решению глобальных проблем, стоящих перед человечеством, лежит в основе нового направления педагогического образования – десмоэкологии, или теории образования для устойчивого развития общества, которая также базируется на интегративном подходе [8].

В таких условиях информатизация, интернетизация и технологизация совместной деятельности педагога и

обучающегося по формированию и развитию жизненно необходимого экологического тезауруса должна облегчить процесс выявления их отношений к социальной действительности, достижению гармонии между человеком и природой, определению роли и места самого себя в системах «человек – общество» и «человек – природа». Совокупность этих отношений в своем единстве и сущности характеризует позицию индивида, которая находит свое выражение и в педагогической деятельности, направленной на формирование человека как личности и субъекта деятельности. Результаты такой деятельности зависят от их осмысления с позиции экологического и технологического теоретических знаний. Их недостаточность при осмыслении состояния сегодняшней экосистемы, которое образно можно охарактеризовать как экологический инфаркт с непредсказуемыми последствиями, нарушает логику бытия, основывающуюся на бережном и рациональном отношении к среде обитания.

Кроме того, мы исходим из того, что интегративный подход к формированию и развитию эколого-технологической культуры студентов вуза в условиях ХИОС должен быть органично вписан в теоретические положения о понятии «экологическая культура», структурными компонентами которой являются когнитивный (экологическое знание), рефлексивно-ценностный (ценности и оценки) и деятельностный (действия) компоненты. Выделяя при этом принципы интегративного подхода (принцип органической целостности объективного и субъективного, принцип структурности системы, динамизм системы), мы, по сути, осуществляем их педагогическую интерпретацию. Так, принцип органической целостности объективного и субъективного педагогически обоснован при создании системы экологического образования, которая может быть эффективна в результате целенаправленной совместной деятельности преподавателя и студентов в условиях высокотехнологичной ХИОС. Объективными факторами при этом являются цель (формирование эколого-технологической культуры

студентов), задачи (обоснование содержания и методов эколого-технологического образования и др.), знания, воплощающиеся в систему эколого-технологического образования. К субъективным факторам можно отнести субъекты эколого-технологического образования, субъекты взаимодействия в целостном педагогическом процессе, являющиеся субъектами взаимодействия с природой и человеком, осваивающим природу. Принцип единства объективного и субъективного ориентирует преподавателя на определение содержания процесса формирования эколого-технологической культуры студентов.

Этот принцип интегративного подхода к формированию и развитию эколого-технологической культуры студентов вуза в условиях высокотехнологичной ХИОС придаёт новое звучание принципу единства теории и практики, которые находятся не только в единстве, но и выполняют свои, присущие только теории и практике эколого-технологического образования, функции.

Связь теории и практики в создании такой системы образования заключается в том, что в своей деятельности преподаватель, вырабатывая цели, программы, определяя содержание и методы формирования эколого-технологической культуры студентов, опирается на теоретические положения об экологической культуре субъектов образовательного процесса [9, 10, 11]. На данных теоретических положениях эколого-ориентированный педагог и строит свою практическую деятельность.

Обращаясь к проблеме эффективности эколого-технологического образования, в процессе которого осуществляется формирование одноимённой культуры студентов, отметим, что, во-первых, оно рассматривается нами как элемент целостной профессиональной подготовки. Во-вторых, основную смысловую нагрузку в понятии «эколого-технологическое образование» несёт термин «эколого-технологическое», а понятие «образование» трактуется в общепризнанном значении как целенаправленный процесс воспитания и обучения учащейся молодежи. В-третьих, мы ведём речь о педагогической направленности эколого-технологического образования, означающей, что формирование эколого-технологической культуры студентов в условиях высокотехнологичной ХИОС вуза имеет смысл лишь в его ориентации на развитие эколого-технологической культуры и эколого-технологического сознания учащихся. В данном случае можно с уверенностью говорить об интегративном подходе к формированию и развитию эколого-технологической культуры студентов в условиях высокотехнологичной ХИОС вуза на основе многомерности и единства экологического просвещения, экологического воспитания, экологического обучения и экологического образования в их взаимосвязи и взаимообусловленности как одновременного и разностороннего творческого развития личности [12].

Эколого-технологическое образование – достаточно новое явление в педагогической теории и практике. В его основе (имеется в виду фундаментальная предметная основа) лежат не просто экология, биология, физика, география, геология, химия, а в первую очередь, их мировоззренческие идеи, вытекающие из экологической картины мира и вписываемые в мировоззрение сотворчества преподавателя и студентов. Ведущими мировоззренческими научными идеями, участвующими в формировании эколого-технологической культуры студентов, являются следующие: признание целостности, единства мира и человека как органичной части биосферы и космоса; ответственность человека за выполнение негэнтропийной биосферной функции; конструктивный диалог человека с природой, конструктивное взаимодействие между людьми, человеком и природой; гуманизм как признание приоритета природных факторов человеческого бытия перед социальными; ценность

природы и др. Экологическая картина мира, ведущие мировоззренческие идеи, по сути, генерируют контуры новой образовательной парадигмы. Целью такой образовательной парадигмы, гуманистичной по своей сущности, является преодоление разрозненности и отрывочности в знаниях субъектов образовательного процесса о современном мире, способах взаимодействия человека с природой, без чего преодоление экологического кризиса невозможно [13].

Следует учесть и то обстоятельство, что интегративный подход к формированию и развитию эколого-технологической культуры студентов конкретизирует направленность процесса усвоения необходимой экологической информации в условиях высокотехнологичной ХИОС вуза, при которой достигается научное понимание знаний о ценности природы и использование данных знаний в природоохранительной деятельности. Главное же заключается в том, что недостаточность эколого-технологического знания порождает и адекватную такой логике систему отношений к природе, образующую позицию студента, которая в дальнейшем субъектно воспринимается и ценностно опосредуется всеми участниками образовательно-воспитательного процесса.

По нашему мнению, все вышеприведенные аргументы могут служить убедительным доказательством существования прямой взаимосвязи и системной интеграции технологической и экологической культуры личности и определять ключевые роль и место интегративного подхода к эффективному формированию и развитию эколого-технологической культуры студентов в условиях высокотехнологичной ХИОС вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.
2. Аниськин В.Н., Аниськин С.В. Проблема формирования эколого-технологической компоненты профессиональной компетентности преподавателя // Образование и наука – производству. Набережные Челны: ИНЭКА, 2010. С. 17–19.
3. Жучков В.М. Теоретические основы концепции предметной области «Технология» для педагогических вузов. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 130 с.
4. Аниськин В.Н. Педагогическое моделирование, проектирование и конструирование холистичной информационно-образовательной среды вуза // Бюллетень лаборатории математического, естественнонаучного образования и информатизации. М.: МГПУ, 2015. С. 45–51.
5. Аниськин В.Н., Богословский В.И., Добудько Т.В., Пугач В.И. Холистичная компоновка компьютерных аудиторий для повышения потенциала информационно-образовательной среды вуза // Высокотехнологичная информационно-образовательная среда. СПб.: Книжный Дом, 2015. С. 140–146.
6. Бганба В.Р., Большаков А.В. Национальные, региональные и глобальные уровни экологической проблемы // Философия и экологические проблемы. М.: МГПИ, 1990. С. 37–42.
7. Якунчев М.А. Регионализация экологического образования в средней общеобразовательной школе: теория и практика. Саранск: Мордовское книжное издательство, 2002. 346 с.
8. Бусыгин А.Г. Десмоэкология. Ульяновск: Симбирская книга, 2002. 230 с.
9. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26–29.
10. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Ретроспективный анализ развития экологического

- образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 4 (24). С. 89-95.
11. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Теоретические основы формирования общих компетенций у студентов-экологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 29-32.
12. Степанец Р.В. Интегративный подход к развитию экологического образования школьников // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 328–335.
13. Анискин С.В. Формирование экологической культуры будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете (на примере естественно-географического факультета) : дис. ... канд. пед. наук. Самара: СГПУ, 2005. 231 с.

**THE INTEGRATIVE APPROACHES TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF
ECOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS WITHIN THE HOLISTIC
INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**
© 2015

V.N. Aniskin, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Dean of Faculty of Mathematics, Physics and Informatics, assistant professor of Chair "Informatics, applied mathematics and methods of their teaching"

S.V. Aniskin, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Chemistry, geography and methods of their teaching"

A.V. Dobudko, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Informatics, applied mathematics and methods of their teaching"

T.V. Dobudko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair "Informatics, applied mathematics and methods of their teaching"

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Keywords: the ecological issues integrity; the interrelation of ecological and technological components of the professional competence; the integrative approach to the formation and development of ecological and technological culture of the students; holistic information and education environment of a higher education institution.

Abstract: The research determines the integrative nature of environmental issues caused by the human activity, and, on this basis, the efficiency of integrative approaches to the ecological issues solution is proved. The authors proved the appropriateness of the integrative approach to the formation and development of ecological culture of the higher education institution students as the approach of methodology of scientific knowledge and practice and showed the interrelation of the information and technological and socio-cultural competences of a university graduate with his ecological and technological culture, which includes the integration of ecological and technological components of general professional competence of a specialist's personality. The authors noted the feasibility of the higher education institution students' socialization through the formation and development of technological, ecological, information and economic culture. The paper describes the experience on the formation and development of ecological and technological culture of students within the holistic (integrative) information and education environment (HIEE) at the faculty of mathematics, physics and informatics in Samara State Academy of Social Sciences and Humanities. The authors give their definition for the holistic information and education environment (HIEE) and explain its role in the improvement of the efficiency of the educational process and the level of quality of training specialists through the synergetic effect and high degree of emergence. The authors expect and prove the key role of integrative approach to the effective formation and development of ecological and technological culture of students within the environment of high-technology HIEE of a higher education institution.

**МОДАЛЬНОСТИ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ
И МОДЕЛИ ИХ АДАПТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ
(НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И ГЕРМАНИИ)**

© 2015

В.Н. Аниськин, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методик их преподавания», декан факультета математики, физики и информатики

В.В. Бондарева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», начальник международного отдела

Т.А. Жукова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»

Н.В. Старцева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

Ключевые слова: сравнительные исследования; мультикультурные процессы; адаптация образовательных систем; модальности сопоставления образовательных систем К. Аллеман-Гионды; модели адаптации опыта мультикультурного взаимодействия стран мира.

Аннотация: В статье подчёркнута роль сравнительных исследований в оптимизации процесса развития образования в контексте расширения мультикультурного взаимодействия между государствами (на примере России и Германии). Описаны существующие в образовательной практике модели адаптации опыта мультикультурного взаимодействия стран мира. Представлен возможный сценарий адаптации опыта Германии (на примере педагогического института города Людвигсбург) и его интеграции в теорию и практику развития образовательного процесса в Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ПГСГА, город Самара, Россия). Для обоснования выбора использования опыта мультикультурного взаимодействия педагогического института города Людвигсбурга в ПГСГА использована теория модальности К. Аллеман-Гионды.

В последнее время в российской педагогической науке появилось большое количество исследований, ориентированных на заимствование опыта иных стран в контексте обновления отечественного образования и развития отечественной образовательной системы. Считается, что «первоочередной целью такого рода исследований должно стать определение основных тенденций в развитии образования зарубежных стран с тем, чтобы установить не только то, что происходит там, но и лучше понять свое собственное прошлое, определить свое место в настоящем, чётче спрогнозировать будущее своего образования» [1 – 3].

Очевидно, что в рамках проводимого сравнительного исследования важно не просто зафиксировать полученную информацию на основе анализа разнообразных источников, но и выявить содержание и тенденции дидактических поисков; осмыслить принципиальные положения построения образовательного процесса, которые выработаны в мировой теории и практике образования и могли бы быть адаптированы к отечественной образовательной системе.

Понятие «адаптация» (от лат. *adaptatio*) в общем виде означает «приспособление». В образовательной практике на сегодняшний день используется зеркальная (полная, адекватная) модель адаптации, сценарий которой предполагает отражение черт и характеристик одной системы по отношению к другой. В современной педагогической литературе описаны три следующих варианта реализации данного сценария.

- **Первый вариант** – в качестве «отражающей матрицы» принимается одна образовательная система, структура и содержание которой представляются ясными и очевидными. Иными словами, происходит чисто механическое наложение одной системы на другую. Это характерно для близких систем, не требующих особых изменений.

- **Второй вариант** предполагает создание «промежуточной матрицы», представляющей собой, по сути, несуществующую в реальности модель образовательной действительности. Относительно этой модели сравниваются обе системы (система – промежуточная матрица – система).

- **Третий вариант** заключается в следующем – на основании анализа нескольких рядоположенных систем

выстраивается инвариантная модель, по отношению к которой проводится аналитическое сопоставление исследуемой системы (системы *m*). Затем проводится зеркальное сопоставление обновленной системы (системы *mm*) с исходными системами, на основании анализа которых построена инвариантная модель.

Рассмотрим более подробно каждый шаг её построения.

Шаг 1 – определение ценностных основ поиска универсалистских тенденций в современной культуре на основании доминирующей концепции культурного развития мира. Как справедливо отмечает М.В. Дюжакова, «именно ценностные основания образования, принимаемые различными культурными традициями, являются ориентиром адаптации прогрессивного зарубежного опыта. Необходимость этого шага обусловлена тем, что путь культурного развития того или иного государства чрезвычайно субъективен. Разница в этом развитии различных стран может быть чрезвычайно велика, и прохождение каждой страной этого пути вслед за цивилизацией невозможно... гораздо эффективнее в качестве ориентира выбирать не путь повтора, а построение собственного пути культурного развития на современных культурных ценностных ориентирах» [4].

Шаг 2 – обоснование выбора страны, опыт которой адаптируется к условиям развития образования в контексте мультикультурных процессов в России. В этой связи интересной кажется точка зрения немецкого исследователя Кристины Аллеман-Гионды [5], выделяющей пять основных модальностей сопоставления различных образовательных систем.

Первая из них характеризует логику синхронного рассмотрения эмпирически зафиксированных феноменов в сфере образования (например, анализ трактовок в дефиниции «мультикультурное образование», определение дифференциации разработанности проблемы развития образования в контексте мультикультурных процессов в настоящее время, роли и места мультикультурного образования в системе общего и профессионального и т.д.).

Обоснованием выбора стран и конкретных вузов, на базе которых будет проводиться исследование, также могут служить следующие показатели:

- наличие объекта исследования;

- сопоставимость образовательных реформ государства;
- сравнимость географического расположения вуза относительно центров науки и культуры в стране;
- сходство профилей образовательной деятельности вузов;
- наличие опыта сотрудничества с вузами России;
- сопоставимость миссии вуза в регионе;
- наличие отличия, выгодного и значимого для отечественного вуза.

Для сравнительного анализа систем образования нами была выбрана Германия, в связи с тем что это одна из тех европейских стран, которые первыми столкнулись с проблемами необходимости трансформации образования в условиях активно развивающихся мультикультурных процессов и попытались развить собственную модель мультикультурного образования, отличную от модели «плави́льный котел», распространенной в теории и практике США, используемой достаточно длительный промежуток времени и показавшей свою неэффективность. Это, несомненно, обуславливает развитие накопленного опыта в теоретическом и практическом планах. Что же касается выбора вуза для проведения сравнительного исследования, то очевидно, что необходимо было исследовать опыт тех институтов и университетов, которые имеют достаточно длительный положительный опыт развития образования в новых условиях в рамках долгосрочного межвузовского сотрудничества. В связи с этим для сравнительного исследования нами были выбраны Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (город Самара, Россия) и Педагогический институт города Людвигсбурга (Германия), договор о международных отношениях между которыми был подписан в 1997 году.

При выборе вуза не менее важен был и тот факт, что Людвигсбургский педагогический институт, равно как и Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, имеющие сходный профиль деятельности (подготовка бакалавров и магистров образования), относятся к группе провинциальных вузов. К сожалению, на сегодняшний день сложилось мнение, что высшие учебные заведения столичных регионов более активно вовлечены в процесс интернационализации, чем вузы провинций. Вместе с тем наличие партнёрских отношений между Поволжской государственной социально-гуманитарной академией и Педагогическим институтом города Людвигсбурга создают условия для изучения условий развития образования в контексте мультикультурных процессов в обществе. Из этого сотрудничества возникла идея обмена (трансфера) знаниями и опытом мультикультурных отношений между двумя странами, посредством которого вузы-партнеры, с одной стороны, могут активно поддерживать контакты с зарубежными университетами, с другой – укреплять в регионе свой имидж и своё положение важных и значимых образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Еще одним основанием для выбора этого немецкого вуза стала возможность доступа к информации о развитии образования в условиях мультикультурного развития общества. Специфические особенности проводимых сравнительных исследований обуславливают необходимость частого и свободного присутствия исследователей в стране (университете) исследуемого объекта, доступа к определенной части внутриуниверситетской документации, что стало возможным в рамках программы профессорско-преподавательской академической мобильности, заявленной в договоре о сотрудничестве в качестве одного из приоритетных направлений развития международной деятельности.

Вторая модальность фиксирует транснациональную и транскультурную рецепцию различных педаго-

гических инноваций, например, сравнительное изучение влияния теории немецкой педагогики Новой школы на становление педагогической системы России. Общеизвестно, что на протяжении более чем двух столетий Гумбольдтовская модель университетов служила эталоном для университетов Европы и мира. Существенные черты этой модели, значимыми из которых являются, например, связь обучения с наукой в учебном заведении, академическая свобода (когда образовательная система позволяет обучающемуся самостоятельно изучать перечень дисциплин, которые войдут в его диплом), были заимствованы и Россией.

В рамках *третьей модальности* в фокус рассмотрения исследователей попадают изменения и противоречия, сопровождающие реализацию мероприятий в рамках международной, европейской, национальной и региональной политики в области образования. Данные рассогласования могут быть проиллюстрированы конкретными примерами, к наиболее показательным из которых можно отнести сложную динамику процессов, связанную с развитием мультикультурных процессов в двух странах, с возникшими сложностями и противоречиями организации образовательного процесса в обострившихся ныне мультикультурных условиях (организация образовательного процесса, технологизация образовательно-воспитательного процесса, разработка образовательных программ и т.д.).

Четвертая модальность обращена к проблемам, связанным с радикальным изменением вектора развития образовательной политики в странах, изменивших свой геополитический статус. К числу специфических феноменов в этой связи относятся фундаментальные исследования приоритетов и ценностей образования в новых социально-экономических, политико-идеологических и расово-конфессиональных условиях (например, необходимость развития новых видений мультикультурного образования относительно выдвинутых ранее).

В рамках *пятой модальности* предполагается диахроническое сравнительное исследование (рассмотрение предмета в его историческом развитии) закономерностей, проявляющихся при возникновении новообразований в области образовательной практики вузов.

Особая роль в этой связи отводится исследованию аналитических материалов, позволяющих выявить общее и особенное:

- аналитические материалы о развитии образования в контексте мультикультурных процессов (материалы конференций, сборники информационно-аналитических и методических материалов, сравнительные исследования в области образования, статьи, монографии и т.п., в которых исследуются проблемы развития образования в контексте мультикультурных процессов, организации процесса подготовки студентов);

- законодательные акты и документы в области образования, определяющие государственную политику в рассматриваемых странах: «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций»; «Гарантия качества образования: Глоссарий»; «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях»; Федеральный закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»; «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию»; Рамочный закон о высшем образовании в ФРГ; «Принципы и ведущие идеи международной стратегии», принятой на конференции ректоров университетов Германии;

- информационные и учебно-методические материалы, включающие основные образовательные программы университетов России и Германии, Путеводитель по модулям в образовательных учреждениях. Источниками информации стали электронные и общедоступные специализированные базы данных (в Интернете), данные

профессиональных ассоциаций, журналов, газет, официальных образовательных структур, министерств, информация внешних консультантов, экспертов, аналитиков и т.д.

Напомним, что вышеприведённые характеристики модальностей сопоставления различных образовательных систем приведены нами в рамках второго из четырёх шагов построения инвариантной модели. Ниже описываются следующие два шага.

Шаг 3 – обобщение основных стратегий развития исследуемого феномена. Данный шаг конкретизируется обобщением основных стратегических направлений развития образования в контексте мультикультурных процессов в избранной стране [6]. Такой страной является Россия, а стратегические направления определяются исходя из сравнения сложившихся систем образования Германии и России.

Шаг 4 – создание обобщённой модели изменений предмета сравнительного исследования. В данном случае речь идет о создании обобщённой модели изменений образования в условиях развития мультикультурных процессов. При этом особое значение в сравнении опыта двух стран отводится нахождению оптимального соотношения между анализируемой информацией, а также систематизации полученного материала с целью его дальнейшего применения в рамках исследования, трансформации существующих позиций.

Итак, обобщая вышесказанное относительно оснований классификации представленных модальностей и шагов адаптации, можно сделать вывод о том, что все они позволяют определить сходство в развитии идей образования в контексте мультикультурных процессов, проходящих в России и Германии. Из пяти рассмотренных нами модальностей четыре (синхронность, диахронность, противоречивость, динамическое развитие

геополитических процессов) соотносятся с содержанием категорий «пространство» и «время» и могут быть подведены под критерий «последовательность смены состояний». Пятый элемент систематики, относящийся к проблемам транснациональных и транскультурных рецепций, открывает новое поле видения проблематики сравнительных исследований, переноса логический и содержательный акцент на идею выхода за традиционные пределы национальных и культурных границ государств и определение дальнейших тенденций их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М.: Изд-во Университета РАО, 2003. 232с.
2. Жукова Т.А., Schrenk M. О перспективах интеграции образовательных систем России и Германии в информационном пространстве // Информационные технологии в социальной сфере: сборник. Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. С. 62–65.
3. Луговская И.Р. Сравнительно-педагогический анализ систем школьного образования: параметрический подход. Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. 155 с.
4. Дюжакова М.В. Развитие педагогического образования в поликультурном обществе. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2008. 228 с.
5. Alleman G.Ch. Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Germany: Beltz verlag Weheim und Basel, 2004. 367 p.
6. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук. Анализ опыта университетов Европы и России. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 168 с.

MODALITIES OF COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL SYSTEMS AND MODELS OF THEIR ADAPTATION IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL PROCESSES (ON THE EXAMPLE OF RUSSIA AND GERMANY)

© 2015

V.N. Aniskin, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Dean of Faculty of Mathematics, Physics and Informatics, assistant professor of Chair “Informatics, applied mathematics and methods of their teaching”

V.V. Bondareva, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of International Office, assistant professor of Chair “Foreign languages”

T.A. Zhukova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Foreign languages”

N.V. Startseva, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Foreign languages”
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Keywords: comparative study; multicultural processes; educational systems adaptation; K. Alleman-Gionda modalities of comparison of educational systems; models of adaptation of experience of multicultural cooperation of the countries of the world.

Abstract: The paper highlights the role of comparative study in the optimization of the process of the education development in the context of expansion of multicultural cooperation between countries (on the example of Russia and Germany). The authors described the existing in the educational practice models of adaptation of the experience of multicultural cooperation of the countries of the world. The paper focuses on the possibility of German experience adaptation (on the example of Ludwigsburg Pedagogical University) and its integration into the theory and practice of the educational process development in State Academy of Social Sciences and Humanities (SSASSH, Samara, Russia). To prove the selection of the application of experience of multicultural cooperation of Ludwigsburg Pedagogical University in SSASSH, the authors used the theory of modality of Ch. Alleman-Gionda.

УДК 378.225

**МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И МЕТОДЫ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ
КАК НЕОБХОДИМЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

В.Н. Аниськин, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, физики и информатики, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»**Т.В. Добудько**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»**В.И. Пугач**, кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»**О.И. Пугач**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

Ключевые слова: ФГОС ВО; современная информационно-образовательная среда вуза; содержание подготовки магистров-педагогов; математические методы; методы компьютерного моделирования; программа учебного курса «Математические методы и методы компьютерного моделирования в образовании».

Аннотация: На основе характеристик направления подготовки и профессиональной деятельности магистров педагогического образования, а также требований к результатам освоения ими основных образовательных программ и их структуре, содержащимися в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), обосновывается необходимость включения математических методов и методов компьютерного моделирования в содержание подготовки магистров-педагогов в условиях современной информационно-образовательной среды (ИОС) вуза. При этом особо подчёркивается то обстоятельство, что современная ИОС вуза обуславливает необходимость интенсификации применения этих методов будущими магистрами в своих научных исследованиях при подготовке выпускных квалификационных работ (ВКРМ), выполняемых в форме магистерской диссертации (МД). Приводятся результаты анализа МД по педагогике и психологии, показывающие, что упомянутым методам в них отводится роль инструмента или средства лишь для подтверждения гипотезы проводимого исследования, и структурно-логическая схема классификации ошибок, допускаемых магистрантами-исследователями в своих ВКРМ в форме МД по педагогике. Анализируются известные в методологии образования подходы будущих магистрантов-педагогов к организации своих исследований, и предлагается алгоритм проведения педагогического исследования в рамках ВКРМ в форме МД. Для повышения эффективности и качества подготовки магистров-педагогов рекомендуется учебный курс: «Математические методы и методы компьютерного моделирования в образовании» и приводится его программа.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) уровня магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» определяет характеристику этого направления и профессиональной деятельности выпускников магистерских программ, регламентируя, по сути, содержание и формы их подготовки, а также требования к результатам освоения программ и их структуре.

В частности, характеристика этого направления подготовки предоставляет вузам возможность применения при реализации программ магистратуры электронного обучения (ЭО), дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и сетевой формы обучения (СФО) посредством использования дидактических возможностей компьютерных электронно-коммуникативных средств (КЭКС) и современной информационно-образовательной среды (ИОС). Что же касается профессиональной деятельности выпускников этих программ, то её характеристика в разделе «Научно-исследовательская деятельность» предусматривает их готовность к решению таких задач, как анализирование, систематизация и обобщение результатов проводимых научных исследований в сферах науки и образования при помощи комплекса исследовательских методов в процессе решения конкретных научно-исследовательских задач, а также анализ результатов научного исследования в сфере науки и области образования с использованием современных научных методов и технологий, в том числе математических методов и методов компьютерного моделирования. Вместе с тем характеристика направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» не допускает реализации магистерских программ только лишь путём применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [1].

К результатам освоения магистерских программ, включающим в себя обязательные компетенции их выпускников, требования ФГОС ВО относят такие профессиональные компетенции (ПК) в области научно-исследовательской деятельности, как способность магистров-педагогов самостоятельно осуществлять научные исследования, анализировать и применять их результаты при решении конкретных научно-исследовательских задач в сферах науки и образования (ПК-5), а также готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6). Требования к структуре основной образовательной программы (ООП) подготовки магистров-педагогов наряду с дисциплинами (модулями) базовой и вариативной частей (блок 1) детерминируют обязательность их научно-исследовательской работы в блоке практик (блок 2) и подготовки выпускной квалификационной работы магистра (ВКРМ) (блок 3) [1], выполняемой в форме магистерской диссертации (МД) или магистерского проекта (МП) [2].

Учитывая вышеизложенное, можно предположить, что реализация магистерской ООП направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» невозможна без самостоятельной научно-исследовательской деятельности будущих магистров-педагогов в период обучения в вузе, а содержание их подготовки обязательно должно включать в себя изучение современных методов научного исследования, в том числе математических и методов компьютерного моделирования. Следовательно, на основе анализа ФГОС ВО уровня магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [1] можно сделать вывод о необходимости включения этих методов в содержание подготовки магистров-педагогов в условиях современной ИОС вуза.

Кроме приведённого нормативного фактора, стоит отметить то обстоятельство, что и сама современная ИОС вуза обуславливает необходимость интенсификации применения математических методов и методов компьютерного моделирования будущими магистрами педагогического образования в своих научных исследованиях при подготовке ВКРМ в форме МД. Вместе с тем, проведённый анализ МД по педагогике и психологии показывает, что упомянутым методам в них отводится роль инструмента или средства только лишь для подтверждения гипотезы проводимого исследования. Как справедливо отмечается А.М. Новиковым: «в описательных науках, в том числе и педагогике, на сегодняшний день пока наибольшую роль играют средства математической статистики... К сожалению, в педагогике число работ, в которых применяются математические средства (кроме средств математической статистики)... можно буквально пересчитать по пальцам» [3]. При этом применение даже широко известных и распространённых статистических методов далеко не всегда корректно с математической точки зрения. Несоответствие между используемыми методами и моделью, между моделью и практикой, между моделью и целью моделирования – все это далеко не полный перечень недостатков отдельных педагогических исследований.

Проведённый нами анализ ВКРМ магистров по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», выполненных в форме МД, позволил выявить ряд следующих типичных недостатков и ошибок в применении статистических методов при обработке результатов экспериментальной работы:

- часто магистрантами недостаточно полно описывается методика формирования контрольных и экспериментальных групп, а иногда и их численность, что затрудняет оценку валидности проведенного эксперимента;

- нередко ошибочно суммируются однородные величины, задаваемые шкалами отношений, например, при нахождении среднего значения исследуемых показателей по исследуемой группе;

- в некоторых ВКРМ в форме МД не выполняется или не описывается проверка соответствия с заданной степенью достоверности изучаемых показателей экспериментальных и контрольных групп до начала эксперимента, что способствует возникновению таких ситуаций, когда экспериментальная группа является изна-

чально «сильнее», чем контрольная;

- магистрантами практически не обсуждается методика устранения иных факторов, кроме исследуемых или учёта их влияния на такие результирующие показатели, как, например, количество часов, выделенных на изучение какой-либо темы в контрольных и экспериментальных группах; материально-техническое и организационное обеспечение учебного процесса; его особенности и т. п.;

- зачастую при изучении корреляции между показателями отсутствует указание на уровень значимости вычисленного коэффициента корреляции, близость к нулю коэффициента линейной корреляции интерпретируется как доказательство независимости величин;

- в достаточно большом количестве ВКРМ в форме МД отсутствует проверка того случая, когда корреляция между величинами один и два обусловлена тем, что обе они зависят от некоторой третьей величины;

- во многих МД отсутствуют расчеты статистической значимости выявленных закономерностей.

На основе результатов проведенного нами анализа подавляющее большинство ошибок, допускаемых в рамках ВКРМ в форме МД по педагогике, можно классифицировать в виде структурно-логической схемы, представленной на рисунке 1.

В приведенной классификации под расчетными ошибками понимаются арифметические ошибки или ошибки округления, допущенные магистрантами-педагогами при вычислениях статистических показателей.

К разряду терминологических относятся такие ошибки, в которых вместо стандартного показателя вводится «авторский» показатель, причем зачастую без определения и методики расчёта. Логико-классификационными являются погрешности, в которых однопорядковая классификация фактически проводится по нескольким основаниям одновременно. Квалиметрические ошибки появляются в том случае, если при выполнении операций над показателями применяются операции, недопустимые для данной шкалы. В тех случаях, когда эксперимент проводится недостаточно корректно, можно говорить о допуске магистрантом экспериментальных ошибок. Аналитические ошибки в ВКРМ в форме МД по педагогике обусловлены, как правило, отсутствием анализа статистической значимости полученных результатов и некомпенсированностью влияния других факторов.

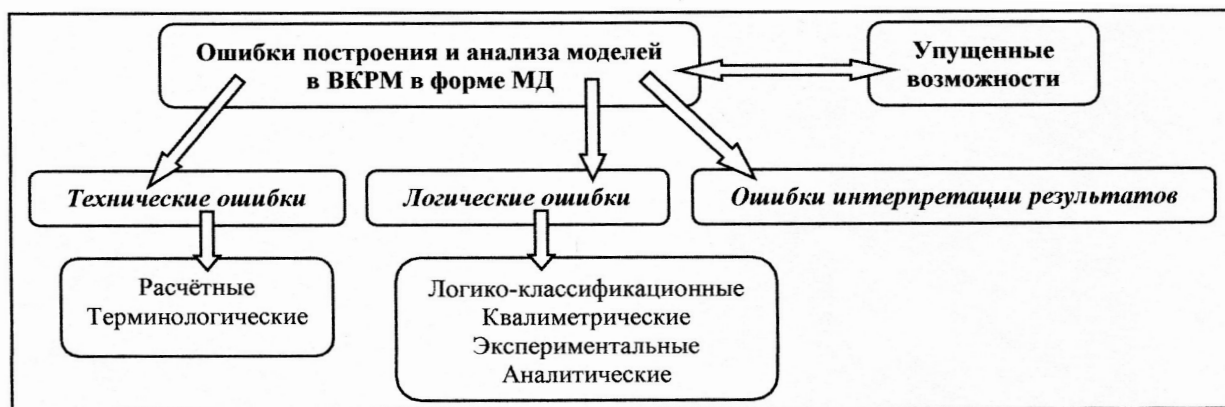


Рис. 1. Структурно-логическая схема классификации ошибок, допускаемых магистрантами в рамках ВКРМ в форме МД по педагогике

Допуск ошибок в интерпретации и представлении результатов становится возможным в тех случаях, когда магистрантом-исследователем не указана степень достоверности полученных результатов (уровень значимости в статистике) и не полностью описаны процедуры проведения эксперимента. Упущенные возможности прилегают к ошибкам, но ими не являются. Они имеют место в тех ВКРМ в форме МД по педагогике, в которых автор ограничился своими экспериментальными данными и не воспользовался существующими массивами данных статистики, мониторинга или социологических исследований.

Причины появления в педагогических исследованиях (исследованиях магистров-педагогов) указанных ошибок и погрешностей неоднократно анализировались различными авторами. Так, например, в уже упоминавшейся работе А.М. Новикова отмечается, что «педагог-исследователь зачастую использует методы, разработанные для нужд других наук, в то время как многие математические методы, полезные для педагогики, остаются неиспользованными... Процесс математизации на основе этих методов невозможен без их освоения, без подготовки соответствующих кадров педагогов-исследователей. Педагог-исследователь в ряде случаев не учитывает, что каждый математический метод предполагает определенную модель изучаемого с его помощью педагогического явления, а модель, как известно, упрощает явление» [3]. Следствием приведенного высказывания является тезис о том, что базовой первопричиной рассматриваемых погрешностей является отсутствие специальной подготовки магистров педагогического образования, а также соискателей и аспирантов именно в области построения моделей и применения математических методов не только для обработки результатов экспериментальной части педагогического исследования, но и для организации всего исследования в целом.

По-нашему мнению, отсутствие такой подготовки уменьшает потенциал использования различных подходов, известных в методологии образования. Используя их классификацию из цитируемой выше работы применимо к проблеме нашей статьи, отметим, что в подавляющем большинстве случаев количественный, сущностный и обобщенный подходы требуют от магистранта-исследователя использования статистических методов, эффективное использование формального подхода, безусловно, требует навыков построения моделей, а исторического – исследования временных рядов. Кроме того, нельзя не согласиться с утверждением, что наряду с имеющимся ныне в распоряжении исследователей достаточно широким спектром всевозможных подходов, подавляющее большинство педагогических исследований, за исключением, может быть, работ по методологии, истории педагогики и сравнительной педагогике, крайне однообразны в подходах и что в них преобладает содержательный логический, качественный феноменологический единичный подход [3].

Вместе с тем стоит отметить, что номенклатура учебно-методических пособий, посвященных проблемам применения математических методов и методов компьютерного моделирования в педагогике и методике обучения достаточно велика, а тиражи позволяют сделать вывод о доступности их магистрантам-исследователям. Такой парадокс объясняется тем, что с нашей точки зрения, структура и содержание значительной части этих пособий, вряд ли может быть признана соответствующей требованиям современной ИОС. И очень часто принципом декомпозиции содержания подобных учебно-методических пособий является несовершенство используемых в них математических и статистических методов. Более подробный анализ показывает, что по своей сути большинство таких учебных пособий является лишь справочником известных математических методов

и методов компьютерного моделирования с акцентом на их математическую сущность и алгоритмы вычислительных действий, сопровождаемых отдельными примерами из области педагогики и методики. Подобный формат явно не предназначен для тех читателей, которые не имеют математической подготовки, хотя бы в минимальном объеме. Видимо, авторы отмеченных пособий не всегда учитывают тот факт, что для педагогов-исследователей, к категории которых относятся и магистранты-педагоги, изучение математических методов является не самоцелью, а всего лишь средством, инструментом для проведения исследования.

В качестве иллюстрации к сказанному можно привести фрагмент из учебного пособия «Методы системного педагогического исследования», выпущенного издательством «Народное образование» в 2002 году в рубрике «Профессиональная библиотека учителя»: «Граф – это бинарное отношение на множестве. Элементы множества, называемые вершинами графа, попарно соединяются линиями. Если линия между какой-то парой вершин отсутствует, то вершины изолированы, при наличии линии они связаны. Основные способы задания графа – топологический и матричный. Топологически граф изображается в виде рисунка, на котором вершины представлены геометрическими фигурами, а линии прямыми, ломаными или кривыми, соединяющими вершины...» [4, с. 158]. Не оспаривая корректность данного определения, поставим лишь вопрос о его практической полезности для указанных в пособии категорий читателей, к которым относятся, по мнению авторов: учителя, студенты (*в том числе и магистранты – авторы*), преподаватели психологических факультетов университетов и педагогических вузов.

Возвращаясь к обсуждению вопроса о необходимости подготовки магистрантов-педагогов в области компьютерного моделирования, отметим следующее. Различные программные продукты (например, статистические пакеты, пакеты экономического и финансового анализа и т.п.) дают пользователю возможность применять математические методы по принципу «чёрного ящика», т. е. ввести в программу исходные данные и получить результирующие показатели. Таким образом, знание математической сущности и вычислительных алгоритмов математических методов не является критичным для магистранта-исследователя.

Оценивая потенциал методов компьютерного моделирования, применяемых будущими магистрами в МД по педагогике (под термином компьютерное моделирование мы понимаем создание и применение информационных моделей с обязательным использованием компьютерных технологий), рассмотрим для начала несколько алгоритмов проектирования в области образования, предлагаемых различными авторами.

Так, В.С. Безрукова выделяет следующие этапы проектирования: анализ объекта, выбор формы, теоретическое, методическое, пространственно-временное и материально-техническое обеспечение, разработка проекта, выбор системообразующего фактора, установка связей и зависимостей компонентов, написание документа, мысленное экспериментирование применения проекта, экспертная оценка проекта, корректировка проекта, принятие решения об использовании проекта [5].

По мнению Е.С. Заир-Бек, эту же последовательность можно записать следующим образом: анализ ситуации развития педагогической действительности; формулировка идей; разработка эталонного варианта желаемого педагогического объекта; оценка и выбор наиболее оптимального варианта проекта; стратегическое целевое планирование через создание целевых программ и разработку обобщенных моделей; конкретизация задач и создание планов для решения задач по различным направлениям, а также определение способов оценки и

возможных вариантов корректировки действий; этап реализации проекта; обобщение результатов [6].

А.М. Новиков выделяет следующие стадии исследовательского проекта:

- концептуальная, которая включает в себя выявление противоречия, формулирование проблемы, определение цели исследования и формирование критериев;
- построение гипотезы;
- конструирование исследования с постановкой задачи и созданием его методики;
- технологическая подготовка исследования;
- проведение собственно самого исследования;
- оформления результатов исследования [3].

Академик В.В. Краевский в своей работе «Методология педагогического исследования» описывает логику исследования в рамках теоретических и нормативных моделей [7].

Не отрицая важности и целесообразности каждого из этих подходов, отметим, что алгоритм проведения педагогического исследования, в том числе исследования в рамках ВКРМ в форме МД, можно представить следующим образом:

- анализ предметной области (определение объекта исследования и его существенных характеристик, формулировка цели исследования, задание критериев);
- построение модели AS-IS – «как есть», которая может включать viewpoint – точки зрения специалистов, отличных от исследовательской;
- экспертная оценка построенной модели;
- построение модели TO-BE – «как будет / должно быть»;
- сравнение моделей AS-IS и TO-BE;
- разработка технологии перехода от AS-IS к TO-BE;
- апробация технологии;
- оценка эффективности внедрения технологии.

В данном случае, на наш взгляд, упрощается как сама работа над ошибками, допущенными магистрантом-исследователем, так и последовательность решения этих ошибок. Например, если в результате экспертной оценки модель не соответствует объекту исследования, то необходимо вернуться на предыдущий уровень построения этой модели. Или, если модель TO-BE при её сравнении с моделью AS-IS не отвечает требованиям для определения предметной области, то нужно заново её построить. Важным условием при этом является тот факт, что практически любая педагогическая проблема допускает свое рассмотрение как конфликт между тем, что есть на самом деле, и тем, что должно быть. Ведь модель AS-IS строится, как правило, на основе контент-анализа педагогической литературы и анализа образовательной практики. При этом модель TO-BE на уровне фундаментальных исследований есть не что иное, как результат социального прогнозирования, т. е. определения потребностей социума в перспективе. На уровне прикладных исследований и разработок зачастую вместо полного построения модели TO-BE указываются те параметры модели AS-IS, которые следует изменить: уровень усвоения учебного материала, грамотность учащихся, содержание учебной дисциплины и т. п. Пятый шаг нашего алгоритма представляет собой сравнение моделей по отобраным в первом пункте критериям. Часто, когда целью МД является разработка новой модели (например, процесса обучения), исследование может заканчиваться на четвертом и пятом шагах алгоритма. Очень часто последний шаг предлагаемой последовательности проведения педагогического исследования практически не встречается в явном виде в подавляющем большинстве проанализированных нами работ, в том числе и ВКРМ в форме МД, поэтому вопрос о затратах и результатах массового внедрения технологии остаётся открытым [8].

Особо подчеркнём то обстоятельство, что мы придерживаемся точки зрения о функциях педагогики в со-

временном обществе как прикладной науки в области образования. С этой позиции, учёт социально-экономической эффективности конкретной педагогической технологии есть необходимый элемент её разработки. Действительно, любое изменение содержания учебной дисциплины, методики её преподавания не на уровне экспериментальной площадки, а в широкой образовательной практике требует значительных материальных и иных затрат: разработки и тиражирования учебно-методических пособий и материалов, переподготовки преподавательского состава, увеличения количества учебных часов, использования компьютерных и иных технических средств обучения (ТСО) и т. п. Например, в ряде исследований доказывается, что применение образовательных информационно-коммуникационных технологий (ОИКТ) позволяет улучшить результаты обучения, однако мало где сказано, что материальные затраты при этом должны быть существенно увеличены и не исключено, что вложение этих же средств в индивидуализацию обучения не даст более высокие результаты. Выбор методов компьютерного моделирования зависит, конечно же, и от уровня целей, достигаемых магистрантом, соискателем, аспирантом. Они, в свою очередь, могут быть по своему существу стратегическими фундаментальными или тактическими прикладными исследованиями, а также оперативными разработками.

И ещё одно обстоятельство для обоснования необходимости включения в содержание подготовки магистров-педагогов специального изучения методов компьютерного моделирования. Значительное количество неточностей в педагогических исследованиях связано с некорректным использованием различных шкал. Устранить этот недостаток можно путем изучения основ педагогической квалиметрии.

Кроме того, с нашей точки зрения, подготовка магистров-педагогов должна быть тесно связана с образовательной практикой. Это означает, что имеется необходимость изучения ими существующих и проектируемых форм и показателей образовательной статистики с акцентом на аналитический и прогностический потенциал массива данных, накопленных при сборе федеральной и региональной статистики. Однако не всегда необходимые данные могут быть получены из существующих и доступных информационных массивов. Зачастую магистрант-исследователь должен сам принимать активное участие в сборе подобной информации. В свою очередь, особенности различных процедур сбора данных, а также их сфера применения и ограничения являются дополнительным видом информации, необходимой для магистранта-исследователя. В некоторых исследованиях, находящихся на «стыке» наук, использование только педагогических методов нецелесообразно, неэффективно или просто невозможно. Применение методов социологии или психологии, основывающихся на математических методах и методах компьютерного моделирования, при этом более результативно, но требует от магистранта-исследователя хотя бы общего представления о них [9].

Считаем также, что процесс целеполагания для новых образовательно-воспитательных систем (ОВС) представляет собой эмпирическое социальное прогнозирование в условиях современного информационно-образовательного пространства (ИОП). Сложившаяся практика апробации этих систем свидетельствует о том, что подобный прогноз имеет лишь некоторую степень вероятности его осуществления (ведь если родители считают, что предлагаемые образовательным учреждением (ОУ) методики и технологии обучения не будут эффективными для их ребенка, то вряд ли они отдадут его в экспериментальный класс). В силу своей специфики эмпирическое прогнозирование отличается от других методов прогнозтики недостаточной точностью, из-

лишней трудоемкостью, ненадежностью, субъективностью и т. п. Методы статистического прогнозирования и моделирования сложных систем не только дают лучшие результаты, но и позволяют оценивать надежность прогноза и достоверную вероятность его реализации. При этом общепринятая практика экспериментальной апробации предлагаемых ОВС, новых технологий, в том числе ОИКТ, и методик обучения, при всех её достоинствах требует значительных материальных и интеллектуальных ресурсов. Если же заменить некоторые из них методами компьютерного моделирования, то они могут оказаться более эффективными, чем традиционные апробации в малых группах (классах).

Очень часто ВКРМ в форме МД по педагогике представляют собой проектирование новых глобальных, региональных, локальных или специальных ОВС. Для их практической реализации также необходимы дополнительные и весьма существенные интеллектуальные, финансовые и материальные ресурсы. Идеология общественного производства требует, чтобы эти ресурсы были распределены оптимально, т. е. доход от внедрения упоминаемых проектов в той или иной форме (финансовая прибыль и/или социально-экономический эффект) был наибольшим при неукоснительном соблюдении ограничений на затраты, необходимые для внедрения теоретических разработок в практическую деятельность ОУ. Поэтому при необходимом уровне сформированности профессионального тезауруса педагогов-исследователей, к категории которых относятся и магистры педагогического образования, в процессе изучения ими математических методов и методов компьютерного моделирования они могут рассматривать некоторые аспекты своей работы в математических терминах задач оптимизации процесса внедрения результатов своих научных исследований в практику работы ОУ.

Анализ результатов педагогического эксперимента с помощью современных ОИКТ позволяет переносить акцент с математических вычислений на саму процедуру эксперимента, что даёт возможность достаточно легко оценивать значимость полученных результатов и вычислять необходимый масштаб эксперимента (размер выборки) при определённом заранее уровне значимости. Кроме того, каждая отрасль педагогической науки имеет свой набор специализированных методов анализа и компьютерного моделирования – начиная от особенностей обработки данных по физической культуре и спорту и заканчивая использованием программ бухгалтерского учёта для финансово-экономического моделирования. Поэтому наиболее рациональным и эффективным является изучение магистрантом-педагогом тех методик, которые необходимы для его конкретного исследования.

Итогом наших размышлений может служить предположение о том, что для более эффективной подготовки магистров-педагогов в вузе необходимо изучение ими вариативного учебного курса или раздела «Математические методы и методы компьютерного моделирования в образовании» [8; 10], программа которого может быть представлена следующим образом.

Цель курса – подготовка магистров педагогических специальностей к самостоятельным педагогическим исследованиям с применением математических методов и методов компьютерного моделирования.

Примерное содержание курса

*Основы педагогической квалитетрии**. Типы шкал: шкала отношений, шкала интервалов, шкала порядка (рангов), шкала наименований. Допустимые операции над величинами различных шкал. Определение расчётных показателей.

*Активные методы и процедуры сбора данных**. Элементарные индивидуальные методы: наблюдение, устный опрос, интервью, беседа. Элементарные групповые методы: письменный опрос, анкетирование, тести-

рование. Комплексные методы: обследование, мониторинг. Сфера применения этих методов, их ограничение. Анализ возможностей применения для сбора данных методов социологии и психологии. Конструирование тестов.

*Источники данных для педагогических исследований**. Данные и показатели международной образовательной статистики. Данные и показатели федеральной и региональной образовательной статистики. Данные мониторинга ОУ различных типов. Документооборот в системе образования, методы работы с архивной информацией. Данные социально-экономической статистики (демография). Данные ведомственных статистик, связанных с образованием. Данные экономической статистики.

Социальная прогностика методами компьютерного моделирования. Сущность и условия применения методов линейного и нелинейного регрессионного анализа, факторного анализа, нейронных сетей. Использование специализированных статистических пакетов (SPSS, Statistica) для проведения расчётов. Интерпретация полученных результатов. Прогнозирование динамики численности учащихся на период 10 – 30 лет с использованием различных методов и сравнительный анализ результатов. Прогнозирование потребности в педагогических кадрах в регионе. Прогнозирование потребностей рынка труда по различным видам деятельности. Прогнозирование спроса на специальности и специалистов, подготавливаемых в средних и высших профессиональных ОУ.

Графические компьютерные модели. Функциональное моделирование, его возможности. Стандарты IDEF0, IDEF3 и DFD для построения моделей. Использование пакета BPWin для моделирования сложных процессов, анализа моделей и формирования отчётов.

Классификационные (табличные) компьютерные модели. Реляционная модель как основа формирования без избыточного набора таблиц (форм) для хранения информации в виде базы данных (БД). Использование пакета ER-Win для создания табличных моделей. Проектирование БД ОУ или его подразделения.

Компьютерное моделирование как инструмент поиска оптимального решения. Моделирование сетевого календарного планирования средствами Microsoft Project. Задачи линейного программирования, задачи однокритериальной и многокритериальной оптимизации, транспортная задача в экономике образования и планировании учебного процесса.

Методы проверки гипотез. Педагогический эксперимент как средство проверки гипотезы. Использование ОИКТ для обработки результатов эксперимента. Сравнительный анализ функциональных возможностей специализированных статистических пакетов: SPSS, Statistica, StatGraphics.

Компьютерное моделирование в экономике образования и образовательном менеджменте. Использование пакетов финансового и экономического анализа, систем поддержки принятия решений. Пакеты бухгалтерского учёта. Использование данных из программ бухгалтерского учёта для экономико-управленческого анализа и моделирования.

Компьютерные модели в частных методиках (эстетического воспитания, физической культуры, гуманитарных, естественнонаучных и физико-математических дисциплин). Проектирование тестов, проверка их адекватности, надёжности и валидности. Обработка результатов педагогического тестирования.

В результате изучения курса магистрант педагогических специальностей должен:

- овладеть основным тезаурусом квалитетрии;
- получить общее представление о показателях со-

циально-экономической статистики и других статистик;
– уметь представлять цели и задачи социальной про-
гностики и средства для их достижения;
– знать требования, предъявляемые к графическим и
табличным компьютерным моделям, иметь представле-
ние о существующих стандартах для описания объектов
и процессов средствами графических компьютерных
моделей (IDEF0, IDEF3 и DFD);

– знать основные модели данных, используемые в
БД;

– уметь ориентироваться в классификации форм и
показателей образовательной статистики на междуна-
родном, федеральном и региональном уровнях, владеть
навыками формирования БД для исследования;

– на уровне пользователя владеть одним специализи-
рованным программным продуктом из каждой катего-
рии (пакеты статистического анализа, пакеты решения
задач оптимизации, пакеты создания моделей процессов
и данных, пакеты сетевого календарного планирования,
средства разработки информационных систем и т. п.);

– уметь создавать графические компьютерные моде-
ли ОВС и её процессов;

– уметь создавать формы для сбора информации на
основе принципов табличного моделирования;

– уметь формулировать технические задания для по-
строения информационных систем и систем поддержки
принятия решений в сфере образования;

– уметь применять методы компьютерного модели-
рования для социального прогнозирования, подтвержде-
ния выдвинутых гипотез и экспериментальной проверки
собственных теорий, используя при этом самоанализ
корректности использованных процедур сбора данных
для анализа и моделирования.

В предлагаемом проекте программы курса
«Математические методы и методы компьютерного мо-
делирования в образовании» блоки, отмеченные знаком
«*», не относятся к традиционному содержанию подоб-
ных курсов, однако их изучение магистрантами педаго-
гических специальностей необходимо для корректного
применения математических методов и методов ком-

пьютерного моделирования в педагогических исследо-
ваниях с учётом специфики системы подготовки маги-
стров-педагогов. Кроме того, магистр педагогического
образования должен знать и уметь применять на прак-
тике методы компьютерного моделирования в рамках
частных методик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный
стандарт высшего образования уровня Магистратура
по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование. М.: РГГУ, 2014. 18 с.
2. Выпускная квалификационная работа магистра: ме-
тодические рекомендации. М.: РГГУ, 2010. 24 с.
3. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес,
2002. 320 с.
4. Методы системного педагогического исследования /
под ред. Н.В. Кузьмина. М.: Народное образование,
2002. 208 с.
5. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика.
Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 344 с.
6. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирова-
ния. СПб.: Наука, 1995. 276 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогического иссле-
дования. Самара: СамГПИ, 1994. 164 с.
8. Анискин В.Н., Пугач О.И. Методы компьютерного
моделирования как необходимый компонент содер-
жания подготовки педагогических кадров высшей
квалификации // Аспирантура: проблемы развития:
сборник научных трудов. СПб.: Книжный дом, 2004.
С. 129–141.
9. Анискин В.Н., Добудко Т.В., Пугач В.И. Принципы
отбора содержания подготовки аспирантов и соис-
кателей в условиях интеграции информационных и
коммуникационных технологий в сферу образова-
ния. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. Вып. IX.
С. 150–157.
10. Анискин В.Н., Добудко Т.В. Формирование и раз-
витие учебных умений магистров педобразования
при изучении дисциплины «Оценка качества знаний
в системе дистанционного обучения». Ульяновск:
ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2014. С.
10–13.

MATHEMATICAL METHODS AND COMPUTER-BASED SIMULATION METHODS AS THE ESSENTIAL COMPONENTS OF TRAINING MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2015

V.N. Aniskin, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Dean of Faculty of Mathematics, Physics and Informatics,
assistant professor of Chair “Informatics, applied mathematics and methods of their teaching”

T.V. Dobudko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair “Informatics, applied mathematics
and methods of their teaching”

V.I. Pugach, PhD (Physics and Mathematics), Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair
“Informatics, applied mathematics and methods of their teaching”

O.I. Pugach, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “In-formatics, applied
mathematics and methods of their teaching”

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Keywords: Federal State Education Standard of Higher Education; modern in-formation and educational environment;
content of training of Masters-teachers; mathematical methods; computer-based simulation methods; program of training
course “Mathematical methods and computer-based simulation methods in educa-tion”.

Abstract: Basing on special aspects of training and professional activity of Mas-ters of pedagogical education, and the
requirements to the results of their acquisition of major educational programs and their structure containing in the Federal
State Ed-ucation Standard of Higher Education (FSES HE), the authors prove the necessity to integrate mathematical methods
and computer-based simulation methods into the content of training masters-teachers within the modern information and
educational environment (IEE) of a university. In addition, the authors highlight the fact that modern IEE of a university
causes the necessity to intensify the application of these methods by the future masters in their scientific studies while
preparing graduate qualification works (GQW) in the form of master’s thesis (MT). The paper shows the results of analysis
of MTs on pedagogics and psychology displaying that the above-mentioned methods play the role of a tool or just a mean
to prove the hypothesis of the study, and the logical structure of classification of mistakes made by graduate students-
researchers in their MGQWs in the form of MTs on pedagogics. The authors analyze the known in education methodology
approaches of future graduate students-teachers to the organization of their researches and offer algorithm of pedagogical
study within the framework of MGQW in the form of MT. To improve the efficiency and quality of training masters-
teachers, the authors recommend using the training course “Mathematical methods and computer-based simulation methods
in education” and present its program.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2015

Л.А. Апанасюк, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: межкультурное общение; формирование готовности к межкультурному общению; студенты-иностранцы; иностранный язык; социально-культурная деятельность.

Аннотация: Обучение студента иностранному языку в системе высшего и дополнительного профессионального образования формирует готовность студента-иностранца к межкультурному общению. Под формированием готовности к межкультурному общению мы понимаем процесс ее становления под воздействием управляемых факторов и целенаправленно созданных условий, в качестве которых выступают обучение и воспитание. В статье рассматривается процесс подготовки иностранных студентов к межкультурному общению средствами социально-культурной деятельности при обучении дисциплине «Иностранный язык». Межкультурное общение рассматривается в контексте межкультурной практической деятельности, которая присутствует в рамках студенческого сообщества. Формирование межкультурного общения необходимо осуществлять в первую очередь в тренинговой системе педагогических воздействий, основанной на межкультурном взаимодействии. Сущность контекста интеркультуры страны проживания и образования рассматривается нами как аутентичное фундаментальное содержание социокультурной теории и практики изучения. Автор приводит классификацию методов и средств обучения иностранному языку в процессе подготовки студента-иностранца к межкультурному общению. Предлагаются два этапа обучения, в которые включены аспекты интеграции и дифференциации в целостном педагогическом процессе. Задача преподавателя – ознакомить студентов-иностранцев с основами межкультурной практики, видами межкультурной деятельности, теориями и системами международного образовательного пространства и оказать им помощь в выборе тех из них, которые наиболее полно отвечают практике межкультурного общения студентов-иностранцев. Оценка содержания и структуры подготовки студентов-иностранцев к межкультурному общению в процессе изучения иностранного языка осуществляется независимыми экспертами, педагогом в процессе системной диагностики и студентами в ходе самоконтроля.

Мировые тенденции глобализации и расширение международных связей напрямую зависят от нового поколения активной молодежи, аккумулятором жизненных позиций которой является студенчество. Это наиболее активная часть общества, которая призвана адекватно и грамотно осуществлять межкультурное сотрудничество и общение с представителями различных национальностей.

Согласно последним данным, опубликованным Организацией экономического сотрудничества и развития, число иностранных студентов, обучающихся в высших учебных заведениях за пределами своих стран, возросло в 2011 г. до 4,3 млн, и развивающиеся направления продолжают увеличивать свою долю рынка. Цифры доклада «Образование одним взглядом 2013: показатели ОЭСР» в 4,3 млн студентов говорят об увеличении числа мобильных студентов в мире примерно на 5 % по сравнению с 2010 г., когда в общей сложности их было 4,1 млн человек. А в целом с 2000 г. значения возросли более чем вдвое [1].

В Российской Федерации создана Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг., в которой сказано, что доля иностранных студентов, обучающихся в России, должна вырасти с 2,3 % в 2011 г. до 10 % к 2020 г. [2]. Поэтому необходимость выхода в международное образовательное пространство – задача, которая в настоящее время стоит перед вузами Российской Федерации. Составляющей частью этого является привлечение студентов-иностранцев для обучения в России.

Но именно настоящее время – время нередких этнических конфликтов и проявления ксенофобии в России и за ее пределами. Ксенофобия и нетерпимость к инаковости, незнание большинством студентов культуры других народов и неумение подобрать верную и политкорректную форму поведения и общения по отношению к ее представителям доказывают важность и необходимость формирования готовности студентов-иностранцев к межкультурному общению в образовательной среде вуза.

Межкультурное общение – это «специфическая форма взаимодействия людей по передаче информации,

ценностей, норм и традиций от человека к человеку, осуществляющаяся при помощи языка и других языковых систем» [3]. Следует понимать, что формирование межкультурного общения необходимо осуществлять в первую очередь в тренинговой системе педагогических воздействий, основанной на межкультурном взаимодействии.

Для определения формирования готовности студентов-иностранцев к межкультурному общению целесообразно обратиться к определению понятия «формирование». Категория «формирование» трактуется как становление нравственных качеств (С.П. Баранов), как результат развития личности (И.Ф. Харламов), как определенная степень законченности, устойчивости чего-либо (Е.Н. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин). Нами за основу взято определение В.П. Бездухова, который трактует формирование как «оформление достигнутого в определенный период обучения и воспитания на конкретном этапе личностного развития студентов, уровня знаний, умений, опыта деятельности и системы отношений к миру, к людям и к самому себе» [4, с. 20]. Д.С. Лихачев высказывался о том, что «внутренние задатки ... обогащаются внешними влияниями, формируются под их воздействием и одновременно становятся условием преобразования окружающей действительности. Однако первичность внешнего значительна как первопричина оживления внутреннего» [5, с. 105–106]. Таким образом, формирование как педагогический процесс реализуется при взаимодействии объективных (внешних) и субъективных (внутренних) условий, а задача педагога как организатора внешних воздействий состоит в том, чтобы сыграть ведущую роль в формировании личности студента, помочь ему вырасти в зрелого человека с твердой внутренней позицией, способного оценивать и контролировать все внешние воздействия и принимать верные решения. Под формированием готовности к межкультурному общению мы понимаем процесс ее становления под воздействием управляемых факторов и целенаправленно созданных условий, в качестве которых выступают обучение и воспитание.

Обучение студента иностранному языку в системе высшего и дополнительного профессионального обра-

зования формирует готовность студента-иностранца к межкультурному общению. На первом этапе развития личностных свойств студента-иностранца осуществляется презентация интеркультуры образования, которая достигается за счет представления структуры учебно-воспитательного процесса, структурно-логической схемы алгоритма подготовки студентов-иностранцев к межкультурному общению при обучении дисциплине «Иностранный язык». Сущность контекста интеркультуры страны проживания и образования нами рассматривается как аутентичное фундаментальное содержание социокультурной теории и практики изучения. В этом смысле межкультурное общение рассматривается в контексте межкультурной практической деятельности (прецедентов), которые присутствуют в рамках студенческого сообщества. Процесс межкультурного взаимодействия осуществляется в условиях учебно-воспитательного процесса вуза, и в этом смысле содержание воспитания соотносится с такими категориями, как взаимосвязанная деятельность преподавания иностранного языка и научения, обращенных на аутентичный учебный материал по специальности (оригинальное содержание учебного предмета). Следовательно, специализированное содержание обучения должно включать в себя следующие компоненты:

- сферы коммуникативной деятельности студентов-иностранцев, профилирующие темы, процедурно-процессуальные ситуации (реалии межкультурной деятельности) и программы их решения, коммуникативные и позиционные роли, речевой материал для организации репродуктивного общения;
- правила оформления языкового материала, релевантного научной специальности, и навыки его применения в межкультурном общении;
- комплекс коммуникативных умений (умение структурировать, анализировать и интерпретировать в речи специализированную информацию, умение строить свое речевое и неречевое поведение в процессе решения межкультурных вопросов, задач и проблем на иностранном языке);
- знания национально-культурной специфики системы образования в стране проживания и реалий межкультурного общения, умения пользоваться ими в сферах профессионального общения;
- интеллектуальные умения (умение осмысливать коммуникативные прагматические потребности студентов-иностранцев, умение использовать приемы специализированной стратегии и тактики коммуникантов (студентов-иностранцев) за рубежом в целях презентации национальных достижений в процессе профессионального общения на иностранном языке).

Предметная сторона специализированного содержания воспитания должна включать: номенклатуру сфер межкультурного общения (государственные и частные учреждения высшего профессионального образования страны проживания, международные источники регулирования системы высшего профессионального образования, объекты и субъекты межкультурной деятельности в стране проживания), ситуации профессионального межкультурного общения (выступления в учреждениях высшего образования за рубежом, участие в учебном процессе в стране проживания во время стажировок, оформление работ по специальности), тематику репродуктивного общения (международная социально-культурная деятельность), оригинальные источники по специальности), практические материалы в соответствии со сферами и ситуациями общения (аутентичные источники в области специальности) и соответствующие прецедентному материалу оригинальные тексты по специальности студента-иностранца. Сферы межкультурного общения отражают информационные особенности специальности

и представляют собой совокупность тем, составляющих предмет творческого обсуждения в соответствующих областях межкультурного взаимодействия.

В свою очередь, содержание обучения иностранному языку напрямую связано с активизирующими методами, направленными на формирование у студентов-иностранцев готовности к межкультурному общению. Заметим, что формами работы являются индивидуальные, групповые и коллективные, где каждый студент имеет возможность проявить себя как самостоятельный организатор межкультурной деятельности в условиях инфона.

В связи со сказанным, наибольший интерес представляют методы активного обучения [6], которые отражают профессиональную деятельность студентов-иностранцев за рубежом, направления межкультурной коммуникативной компетенции. Активные методы обучения предполагают самостоятельное овладение студентами знаниями в процессе познавательной деятельности (дискуссия, круглый стол, мозговой штурм, деловая игра, проблемная лекция и др.) [7, с. 30].

Стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации и числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студента на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности [8]. Следовательно, классификация методов активного обучения иностранному языку в процессе подготовки студента-иностранца к межкультурному общению может включать:

- приемы и методы активизации лекционных занятий на иностранном языке (лекция-исследование, лекция-дискурс по проблеме научной специальности, лекция с решением межкультурных ситуаций, междисциплинарная лекция, лекция вдвоем, лекция-консультация на базе программирования вопросов, лекция-«пресс-конференция», лекция с применением программированного контроля знаний по специальности);
- обучение на межкультурных ситуациях в учебном процессе (разработка социокультурных задач, аудиторные занятия по решению специализированных задач на основе изучения оригинальных прецедентных материалов, дискурс по разбору конфликтных (спорных) ситуаций, поиск информационной доказательной базы данных, занятия по созданию информационного пакета нормативной документации и прецедентного материала, решение социокультурных задач при организации учебной деятельности, разработка социокультурной задачи и презентация ее решения в учебно-воспитательном процессе);
- аудиторные занятия в игровой форме (презентация и разыгрывание позиционных ролей, деловые игры с моделированием межкультурной стратегии и тактики в условиях прямого общения);
- обучение на оригинальном прецедентном материале (анализ и интерпретация аутентичного социокультурного материала, выбор проблемы с последующей подготовкой и проведением занятия на иностранном языке);
- изучение и осмысление передового зарубежного опыта и обмен специализированными умениями и навыками (непосредственное участие в международных конференциях через презентацию тезисов докладов на иностранном языке, выполнение специального задания на базе международных лингвистических центров, проблемно-аналитическая дискуссия студентов-иностранцев);
- автономный режим работы студентов (выступление на иностранном языке обучаемого в роли преподавателя конкретной дисциплины, анализ и разработка собственного лекционного материала на иностранном языке, подготовка к защите рефератов / тезисов докла-

дов, защита межкультурной образовательной продукции в форме тезисов докладов).

С учетом авторской интерпретации концепции исследования, вариативности методических приемов, средства обучения иностранному языку и основам социально-культурной деятельности представляются как альтернативные в плане подготовки студентов-иностранцев в системе высшего профессионального образования к межкультурному общению.

К средствам обучения иностранному языку отнесем:

- основные средства (программа по дисциплине иностранного языка для вузов, преподаватель иностранного языка, студенты-иностранцы, оригинальные учебные издания по специальности);

- вспомогательные средства (аудиовизуальные средства на базе информационно-коммуникационных технологий);

- дополнительные средства (двуязычные словари, толковые словари и справочники по научной специальности, аутентичная частнометодическая литература, книги и журналы по специальности, газетный материал).

Важным представляется показ ценностной значимости интеркультуры образования для становления студента-иностранца в качестве будущего специалиста и развития личности обучаемого. Преподавателю необходимо обеспечить осознание студентами-иностранцами интеркультуры образования через рефлексию понятий социально-культурной деятельности, определение межкультурной ситуации при освоении специальности, знание методов активизации социально-культурной работы и содержания интеркультуры образования.

На первом этапе развития личностных качеств студента-иностранца осуществляется презентация аспектов интеркультуры при обучении дисциплине «Иностранный язык», что обеспечивает эффективность процесса интеграции студентов-иностранцев в международное образовательное пространство. Учебно-воспитательный процесс обучения основам социально-культурной деятельности включает методы активизации социально-культурной работы, которые позволяют развить вариативные способности студентов-иностранцев: способность проектировать, организовывать социально-культурную практику на основе зарубежного опыта, осуществлять международную деятельность в области социально-культурной деятельности, устанавливать межличностные контакты со студентами страны проживания, участвовать в межкультурном профессиональном общении. Режим взаимодействия педагога и студентов-иностранцев на первом этапе обучения иностранному языку отражает процесс межкультурного общения при проектировании и организации социально-культурной работы.

Известно, что «основной недостаток традиционной системы образования – разрыв между теорией и практикой» [9, с. 13], поэтому процесс межкультурного общения должен вестись на родном и иностранном языках, методы активизации позволят овладеть содержанием социально-культурной работы преподавателю и студентам в ходе совместного сотрудничества. Главная особенность этого этапа заключается в том, что режим взаимодействия преподавателя и студентов-иностранцев отражает практику межкультурного общения. Студенты овладевают навыками монологической и диалогической речи на уровне подготовленного или неподготовленного высказывания по теме в рамках социально-культурной деятельности. Приобретенные навыки впоследствии позволяют студентам-иностранцам выступать с научными докладами, сообщениями по теме конкретной дисциплины на иностранном языке или участвовать в дискуссии при обсуждении проблем, связанных с темой исследования и предстоящей социально-культурной работой.

В целом, для того чтобы научить студентов-ино-

странцев пользоваться иностранным языком, преподавателю необходимо создавать обстановку не искусственного, а реального межкультурного общения, используя иностранный язык в естественных социально-культурных ситуациях [10]. Здесь практическую актуальность и значимость имеют научные дискуссии, дискуссии и лекции в рамках учебно-воспитательного процесса с привлечением зарубежных и российских специалистов, владеющих родным языком студентов-иностранцев, реферирование и обсуждение на семинарах и коллоквиумах произведений национальной литературы, участие студентов в конференциях на иностранном и родном языках [11].

На втором этапе обучения иностранному языку осуществляется презентация основ социально-культурной работы в системе высшего или дополнительного профессионального образования. Здесь происходит ознакомление, закрепление и осмысление основ социально-культурной деятельности, завершается идентификация студента-иностранца в условиях интеркультуры. Студент сознательно демонстрирует приобретенные умения и навыки во всех видах социально-культурной деятельности на основе использования зарубежного опыта социально-культурной работы. Важно отметить, что преподаватель на этом этапе организует межкультурную деятельность совместно со студентом, ставя и решая реальные вопросы, задачи, проблемы социально-культурной работы. Позиция педагога ориентирована на личность студента-иностранца, который часто только начинает овладевать основами межкультурной деятельности. Задача преподавателя – ознакомить студентов-иностранцев с основами межкультурной практики, видами межкультурной деятельности, теориями и системами международного образовательного пространства и оказать им помощь в выборе тех из них, которые наиболее полно отвечают практике межкультурного общения студентов-иностранцев. Преподаватель стимулирует и направляет студентов-иностранцев в совместном проектировании и организации межкультурной работы [12]. Единицами преобразования при этом являются эмоциональная устойчивость студента-иностранца в условиях интеркультуры образования, способность к социально-культурной деятельности на основе межкультурного общения, специализированные способы деятельности, межличностные отношения [13].

Взаимодействие преподавателя и студентов-иностранцев направлено на построение модели целостного педагогического процесса в контексте межкультурного сотрудничества отечественных и зарубежных вузов, копирования способов социально-культурной работы в международном образовательном пространстве. При этом воспитание студентов-иностранцев осуществляется через социально-культурную деятельность и презентацию аспектов, образцов социально-культурной деятельности интеркультуры образования. В таком понимании личность студента-иностранца трансформируется и приобретает вариативные способности через осуществление способов межкультурной деятельности.

Указанные выше этапы включают аспекты интеграции и дифференциации в целостном педагогическом процессе. Оценка содержания и структуры подготовки студентов-иностранцев к межкультурному общению в процессе изучения иностранного языка осуществляется независимыми экспертами, педагогом в процессе системной диагностики и студентами в ходе самоконтроля.

Вопрос формирования готовности студентов-иностранцев к межкультурному общению особенно актуален в поликультурном образовательном пространстве вуза. Более того, в условиях диалога культур приобретение опыта межкультурного общения важно для реализации будущими специалистами их профессионального потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Консультант Международного образования. URL: www.parta.org.
2. Гарант: информационно-правовой портал. URL: www.base.garant.ru.
3. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. М.: Гардарики, 2003. С. 103.
4. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя. Самара: СГПУ, 1997. С. 20.
5. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1989. С. 105–106.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
7. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М.: Высшая школа, 1991. С. 30.
8. Анцибор М.М. Активные формы и методы обучения. Тула: ГМРИП Левша, 1993. 23 с.
9. Рябов В.В., Пищулин И.П., Ананишнев В.М. Модель государственных стандартов высшего педагогического образования: отечественный опыт модернизации и Болонский процесс. М.: МГПИУ, 2004. С. 13.
10. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45–47.
11. Метелева Л.А. К вопросу взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49–51.
12. Смирнова Е.В. Особенности использования Интернет для реализации иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 60–62.
13. Смирнова Е.В. Перспективы преподавания иностранного языка в условиях информационного политкультурного и мультилингвального общества России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 105–109.

THE FORMATION OF READINESS OF FOREIGN STUDENTS TO THE INTERCULTURAL COMMUNICATION WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGE

© 2015

L.A. Apanasyuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor of Chair “Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: intercultural communication; formation of readiness to intercultural communication; foreign students; foreign language; sociocultural activity.

Abstract: Training a student in foreign language in the system of higher and supplementary vocational education forms a readiness of a foreign student to the intercultural communication. Under the formation of readiness to intercultural communication we consider the process of its development under the influence of governed factors and intentionally created environment; and the education and training act as this environment. The paper considers the process of training international students for intercultural communication by means of sociocultural activity while teaching “Foreign Language” discipline. The intercultural communication is considered in the context of cross-cultural practical activities that is represented within the student community. The formation of intercultural communication should be implemented primarily in the training system of pedagogical influence based on the intercultural interaction. We consider the essence of the context of an intercultural of a country of residence and education as the authentic fundamental content of the sociocultural theory and practice of studying. The author gives the classification of methods and tools of teaching foreign language in the process of preparation of a foreign student for intercultural communication and proposes two training stages which include the aspects of integration and differentiation in the entire educational process. The task of a teacher is to introduce foreign students to the basics of intercultural practice, types of intercultural activity, theories and systems of international educational environment and to assist them in selecting those of them, which best meet the requirements of practice of intercultural communication of foreign students. The assessment of the content and the structure of foreign students’ preparation to the intercultural communication in the process of studying foreign language is carried out by the independent experts, the teacher during the system diagnostics and the students during self-checking.

УДК 378

**МОДУЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА В РЕКЛАМНОМ ИНТЕРВЬЮ
НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

© 2015

Е.С. Артамонова, аспирант*Волжский университет имени В.Н. Татищева, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: модульные технологии; формирование имиджа; имидж субъекта; рекламное интервью; английский язык; PR-менеджер; компетентность.

Аннотация: Формирование рыночной экономики и глобализация стали одним из главных факторов развития конкурентных преимуществ компаний различного уровня развития. Для каждой из них имидж стал обязательным элементом успешной деятельности в условиях рынка, а возможности его формирования и поддержания на высоком уровне являются целевыми показателями стратегического развития. Правильный имидж является залогом успешной коммерческой, публичной и иной деятельности, основанной на коммуникативном взаимодействии с обществом или его отдельными группами. Осознанное формирование имиджа – это открытая актуальная тема для многих современных компаний, публичных личностей и организаторов массовых мероприятий. Имидж сегодня является одним из средств коммуникации, представляющим наиболее эффективный обобщенный тип информационного сообщения, реализуемый в условиях дефицита информации или отсутствия времени. В этом случае рекламное интервью является как раз той формой общения, которая позволяет донести до всех заинтересованных лиц самое главное. Рекламное интервью обычно выстраивается в форме диалога, но, как и другие жанры PR-общения, имеет свою структуру.

По причине глобализации английского языка в России возникает потребность в изучении особенностей рекламного интервью на английском языке и реализации практических навыков владения англоязычной коммуникацией во всех сферах деятельности: промышленной, строительной, образовательной, научной, социальной и т.д. Требуется формирование особых речевых компетенций менеджера, который был бы способен в процессе короткого общения с собеседником достичь целевых параметров, позволяющих повысить имидж отдельной персоны или целой компании.

В данной статье рассмотрены особенности формирования имиджа в рекламном интервью на английском языке, раскрыты основные этапы проведения рекламного интервью, поэтапные технологии создания имиджа. Для формирования особенностей рекламного интервьюирования на английском языке использованы модульные технологии, где под модулем понимается порция определенной информации и технология ее освоения. Выбор модульной технологии обучения обоснован ее простотой и наличием обратной связи с обучаемым, а также наличием целей обучения и критериев оценки их достижения.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

В современном мире средства массовой коммуникации все чаще становятся не только и не столько источником сообщения, то есть информации, сколько средством воздействия на сознание людей, средством манипулирования другими людьми. Имидж является одним из средств коммуникации, представляющим наиболее эффективный обобщенный тип сообщения, реализуемый в условиях дефицита информации или отсутствия времени. О роли коммуникаций и культуры общения, большой значимости формирования собственного имиджа или имиджа организации в современной литературе уделяется достаточно много внимания. Например в зарубежной литературе [1] еще в далеком 1954 анализировалась возможность воздействия на формирование культуры посредством коммуникаций, создавая облик культурного человека, его имидж.

Американский экономист Болдуинг в 60-х годах XX века ввел в деловой оборот понятие «имидж» и обосновал его полезность для делового преуспевания [2]. К предпосылкам зарождения категории «имидж» можно отнести и работы У. Липпмана [3; 4], который впервые ввел понятие стереотипа и показал значимость общественного мнения как предпосылок создания образа человека, обладающего набором определенных отличительных черт. В середине 1990-х гг. учение об имидже и способах его формирования выделилось в отдельную науку – имиджеологию. Данной сфере посвящены труды В.М. Шепеля [5; 6], Г.Г. Почепцова [7], В.Г. Горчаковой [8] и других исследователей.

Во всех этих работах на первое место выходят задачи формирования личности человека, обладающего определенным набором творческих качеств, что определяет, по мнению Л.В. Глуховой, приоритетные направления государственной инновационной политики развития общества и соответствует задачам формирования нового имиджа человека, характерного для нового цивилизационного общества с развитыми

электронными коммуникациями [9].

Правильное конструирование имиджа зависит от различных факторов: построение интервью, применение разнообразных языковых средств, этическая сторона вопроса и т.д., поэтому крайне важно владеть теорией и практикой применения различных тактик и стратегий формирования имиджа.

Интервью – это один из способов рекламирования, которое в настоящее время широко развивается в нашей стране.

Рекламное интервью – беседа в форме диалога между рекламистом и интервьюируемым лицом. По своей сути интервью представляет собой законченный текст, состоящий из блоков «вопрос – ответ» и объединенный общим замыслом.

Цель рекламного интервью – ознакомить потребителя с преимуществами товара или услуги, дать его оценку и рекомендовать совершить покупку. Более сложный вид рекламного интервью предназначен для политических целей, приводящих к желанию избирателей проголосовать за кандидатуру интервьюируемого политика, сформировать имидж человека и т.д.

Поэтому основная задача специалиста, который ведет интервьюирование – добиться от собеседника естественности и раскованности, что поможет, по мнению С.П. Анохиной, сформировать яркий рекламный образ [10].

Отметим, что жанр рекламного интервью представляет собой синтез элементов разных жанров: рекламы (в частности – рекламного слогана), газетного интервью, художественного диалога (в «виртуальном» рекламном интервью) и языка актуализирующей прозы. Элементы жанров взаимодействуют, интегрируются, организуя языковую основу рекламного интервью.

Особенностью рекламного интервью является то, что оно обладает коммуникативным воздействием (прием выбора, структурирования и подачи в сообщении), оно информативно, так как максимально отображает эффект от товаров и услуг со стороны интервьюера

или специалиста в конкретной области деятельности, связанной с объектом рекламы.

В настоящее время, в век развитых электронных коммуникаций, рекламное интервьюирование должно распространяться и на межкультурные коммуникации. В связи с этим Т.С. Якушева считает, что для осуществления коммуникаций необходимо знание английского языка [11].

Осознавая тот факт, что в городе имеется много иностранных компаний, достаточно часто возникает потребность в создании имиджа в рекламном интервью с использованием английского языка, что и является темой исследования в статье. Такие выводы можно сделать, опираясь на исследование С.А. Гудковой [12], которая работала над повышением имиджа специалистов крупного промышленного предприятия за счет повышения уровня знаний английского языка для международного сотрудничества.

В отличие от других видов интервью (журналистское интервью, имиджевое интервью и т.д.) в рекламном интервью традиционный жанр интервью адаптируется к рекламным целям, тексты выполнены на заказ, дают подчас необъективную информацию, а также выстраивают аргументацию с расчетом оказать целенаправленное воздействие на поведение адресата.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты изучаемой проблемы, показал, что вопрос формирования имиджа в процессе интервью на английском языке является актуальной и своевременной темой.

Научная проблема заключается в обосновании концептуальных положений формирования имиджа, отражающих взаимосвязь его методологических, теоретических, технологических составляющих и в определении практической направленности формирования имиджа субъекта в рекламном интервью с использованием английского языка.

Исследованием имиджа в текстах СМИ занимались многие ученые: С.П. Анохина [10], Д.А. Щитова [13], Е.С. Яковлева [14], Н.Г. Вартанова [15] и другие исследователи. С.П. Анохина исследует средства реализации самопрезентации субъекта имиджа в различных типах интервью, а также корреляции между данными типами и видами номинативных стратегий. Е.В. Григорьев [16] и Т.С. Мельникова [17] в своих работах: «Инвестиционные возможности и репутационные риски в процессе формирования политического имиджа», «Формирование политического имиджа государственной власти современной России в электронных СМИ» рассматривают технологии в области формирования и внедрения имиджа субъектов политики в массовое сознание, феномен политического имиджа в сочетании

с категорией репутации. Вышеуказанные авторы исследуют различные аспекты интервью или имиджа, связанные, в основном, с политическим дискурсом либо рекламным дискурсом в целом. Тем самым, технологии формирования имиджа субъекта, композиционные особенности, а также языковые тактики и стратегии в более узком направлении в рекламном интервью исследованы фрагментарно.

Формирование целей статьи (постановка задания)

Целью статьи является формирование компетентностной модели обучения конструированию рекламного интервью с использованием английского языка. Основными задачами является изучение особенностей рекламного интервью, освоение технологии выполнения рекламного интервью на английском языке; выделение дидактических единиц английского языка для усвоения принципов рекламного интервью.

Основными средствами педагогических коммуникаций были взяты модульные технологии. Из работы Л.В. Глухой [18, с. 17] была взята идея построения проблемного поля задач, в котором на основе дивергентно-модульной технологии специально подобранные профессиональные задачи позволяют сформировать готовность к практической профессиональной деятельности за счет постоянного повторения и усложнения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Интервью на английском языке имеет ряд особенностей (композиционные, стилистические, лексические, и т.д.), отличных от русскоязычных интервью, поэтому при создании интервью на английском языке важно учитывать специфику данного языка. Формированием имиджа занимаются PR-менеджеры. Поскольку процесс создания имиджа субъекта является поэтапным, то и обучение таким технологиям специалиста в данной сфере должно строиться аналогично. Поэтому мы рассмотрим в данной статье принцип модульного обучения – нетрадиционные педагогические технологии. Модульное обучение распределяет учебные задачи дисциплины на определенные составляющие (каждую тему можно изучать на том или ином уровне: общего введения в проблему; углубленного изучения и принятия решений типовыми методами; на уровне специального подхода к решению в соответствии с собственным выбором и обоснованием действий).

В общем плане формирование имиджа субъекта в рекламном интервью может строиться из следующих этапов, представленных на рисунке 1.

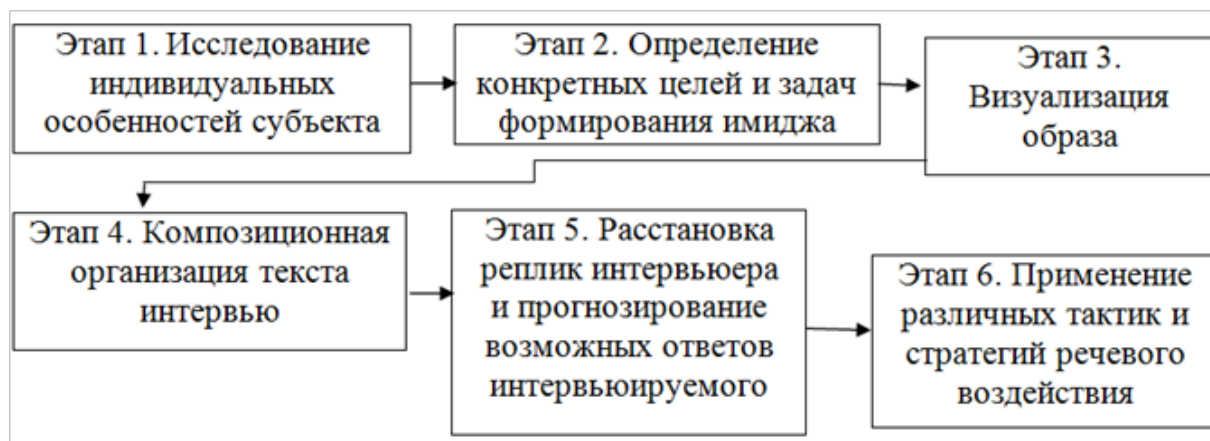


Рис. 1. Этапы формирования имиджа субъекта в рекламном интервью

Наиболее полно основы модульного обучения разработаны П.Ю. Юцявичене [19]. В дальнейшем идеи П.А. Юцявичене развиты С.Я. Батышевым, К.Я. Вазиной, Н.Н. Суртаевой, Т.Н. Шамовой и др.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся полностью самостоятельно (или с определенной долей помощи) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности.

Модульное построение обучения дает ряд значительных преимуществ и является одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса, особенно в условиях целевой интенсивной подготовки специалистов. К числу преимуществ данного метода обучения относятся:

- обеспечение методически обоснованного согласования всех видов учебного процесса внутри каждого модуля и между ними;
- системный подход к построению курса и определению его содержания;
- гибкость структуры модульного построения курса;
- эффективный контроль за усвоением знаний студентами;
- выявление перспективных направлений научно-методической работы преподавателя;
- быстрая дифференциация студентов: различаются «усредненные» группы отличников, успевающих и слабых студентов, вместо которых появляются первый, второй, десятый, сотый и т.д. студенты курса;
- резко упрощается отбор кандидатов в аспирантуру, исключается продвижение не очень способных, но активных студентов;
- при значительном сокращении времени лекций и поиске новых форм занятий преподаватель успевает дать студентам необходимые знания, навыки и умения в своей предметной области [20].

Курс «Персональный имидж в англоязычном интервью» разбит на три учебных модуля: «Понятие имиджа», «Рекламное интервью», «Английский язык». Учебный модуль – это самостоятельная часть курса, осваиваемая студентами через такие виды занятий, как лекции, практические занятия, игровое модулирование, тестовый контроль и т.д. На основе модулей строится последовательность разделов и тем модулей. В каждый отдельный модуль было внесено определенное количество учебных элементов (УЭ), не превышающее объем усвоения. В первом модуле представлено 28 УЭ, во втором – 31 УЭ, в третьем – 53 УЭ. Всего по курсу 112 УЭ. Больше всего УЭ приходится на английский язык. Для оценки модуля применяется балльно-рейтинговая система. Каждый модуль тестируется по УЭ. Оценка за весь модуль зависит от суммы N набранных баллов по всем учебным элементам. Так как управление осуществляется через модули, то задача преподавателя состоит в грамотном выделении интегративных дидактических целей модуля и структурировании учебного содержания под эти цели. Структурирование учебных дисциплин предполагает выделение содержательной и методической частей модуля. Содержательная часть состоит из теоретических, практических и контрольно-оценочных блоков модуля. Методическая часть модуля состоит из общих методических рекомендаций по организации учебного процесса при изучении определенного модуля.

В первом модуле – «Понятие имиджа» – рассматривается возникновение имиджа, функции имиджа, связь понятия имиджа и субъекта и т.д. На практических занятиях студенты анализируют и учатся

применять основные методы конструирования имиджа.

Изучая модуль – «Рекламное интервью» – студенты знакомятся с понятием и возникновением термина реклама, ее функциями, исследуют особенности жанра интервью, разновидности и функции. Здесь также рассматриваются этические нормы поведения при создании интервью и т.д.

В третьем модуле «Английский язык» студент изучает лексические, грамматические, семантические, стилистические и другие средства английского языка, используемые в интервью, главным образом, с целью формирования имиджа. На практических занятиях обучающийся учится выявлять и применять данные средства языка (ролевые игры, проекты и т.д.).

В каждом модуле установлены оцениваемые факторы. В качестве оцениваемых факторов могут быть: выполнение лабораторных, контрольных, тестов и иных работ. Каждый вид работы оценивается баллами усвоения. По завершению курса студент должен представить свой проект.

Критериями эффективности модульной технологии служит освоение следующих компетенций по данному курсу:

- компетенция 1: воспроизведение и применение информации об имидже, умение определять связь имидж + субъект.
- компетенция 2: владение основными понятиями в области рекламы интервью и этики, умение выявлять особенности жанра интервью на практике, придерживаться правильной композиции интервью и этических норм общения.
- компетенция 3: владение навыками использования лексики, стилистики и грамматики английского языка в устной и письменной форме для формирования имиджа субъекта.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, имидж является одним из важных аспектов общего восприятия и оценки субъекта, и обретение удачного имиджа позволит достичь больших успехов в профессиональной деятельности. Мы рассмотрели основные особенности конструирования имиджа субъекта в рекламном интервью и определили, что, поскольку формирование имиджа субъекта является трудоемким, поэтапным процессом, здесь необходим принцип модульной технологии в обучении. Создание имиджа в англоязычном рекламном интервью имеет ряд особенностей, поэтому для реализации практических навыков обучающегося данному процессу требуется формирование у него особых компетенций. Курс «Персональный имидж в рекламном интервью» может применяться для обучения студентов различных специальностей (PR-менеджер, имиджмейкер и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Культура и коммуникация. Модель анализа. URL: yanko.lib.ru/books/cultur/leach-culture_communication.htm.
2. Боулдинг К. Общая теория систем – скелет науки // Исследования по общей теории систем. М.: Наука, 1969. 124 с.
3. Липпман У. Общественное мнение. М.: Институт Фонда Общественное мнение, 2004. 384 с.
4. Lippmann W. Public Opinion. New York: Filiquarian Publishing LLC, 2007. P. 10–12.
5. Шепель В.М. Имиджология. М.: Феникс, 2005. 480 с.
6. Шепель В.М. Управленческая антропология: человековедческая компетентность менеджера. М.: Дом педагогики, 2000. 260 с.
7. Почецов Г.Г. Имиджология. М.: Рефл-бук, 2004. 384 с.
8. Горчакова В.Г. Имиджология. Теория и практика.

- М.: Юнити-Дана, 2011. С. 21.
9. Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 9. С. 118–122.
 10. Анохина С.П. Имидж субъекта в рекламном дискурсе // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013. Вып. 1 (8). С. 6–14.
 11. Якушева Т.С. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: сб. трудов научно-практической конференции с международным участием 18–19 июня 2013. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 622–625.
 12. Гудкова С.А. Методика системной адаптации конкурентоспособных специалистов автопрома к международному сотрудничеству в условиях глобализации // Экономика и управление: новые вызовы и перспективы: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Тольятти: ПБГУС, 2013. С. 261–263.
 13. Щитова Д.А. Интервью как способ создания имиджа // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. № 4 (20). С. 146–153.
 14. Яковлева Е.С. Стратегия формирования имиджа. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 210 с.
 15. Вартанова Н.Г. Структурно-семантические и функциональные особенности жанра рекламного интервью в русских и французских СМИ : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 21 с.
 16. Григорьев Е.В. Инвестиционные возможности и репутационные риски в процессе формирования политического имиджа // Правовая политика и правовая жизнь. 2012. № 3 (48). С. 64–70.
 17. Мельникова Т.С. Формирование политического имиджа государственной власти современной России в электронных средствах массовой информации : дис. ... канд. полит. наук. Саратов, 2011. 126 с.
 18. Глухова Л.В. Технология компьютерной подготовки специалистов экономического профиля в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 1998. 22 с.
 19. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.
 20. Агапова О.И., Джонс Л.А., Ушаков А.С. Проект новой модели обучения для информационного общества // Информатика и образование. 1996. № 1. С. 105–109.

MODULAR TECHNOLOGIES OF IMAGE FORMATION IN ADVERTISING INTERVIEWS WITH THE USE OF THE ENGLISH LANGUAGE

© 2015

E.S. Artamonova, postgraduate student
V.N. Tatishchev Volzhsky University, Togliatti (Russia)

Keywords: modular technologies; module; image formation; image; individual image; advertising interview; the English language, English; PR-manager; competency.

Abstract: Market economy formation and globalization became one of the main factors that develop competitive advantages of companies with different levels of development. For each of them, the image became a compulsory element of successful business in the market environment, and opportunities for its formation and maintaining at a high level are target indicators of strategic development. The right image is the key to successful commercial, public and other activities based on communicative interaction with society or its individual groups. Deliberate formation of the image is an open and important issue for many modern companies, public personalities and organizers of public events. Nowadays the image is one of communication means representing the most effective generalized type of informational message that is implemented in the context of information or time deficiency. In this case, an advertising interview is the form of communication that allows conveying the most important thing to all people concerned. Advertising interviews are usually arranged in the form of a dialogue, but also like other genres of PR-communication have their own structure.

Because of the English language globalization in Russia there is a need to study the characteristics of advertising interviews in English, and the implementation of practical skills of English communication in all spheres of activity: industrial, construction, educational, scientific, social, etc. The manager must have special language competencies which help to achieve prime targets in short conversations, enabling to improve the image of an individual person or a company.

This paper considers main peculiarities of image forming in advertising interviews in English, describes the main stages of advertising interview conduction and stage-by-stage technologies of image formation. To form the peculiarities of interviewing in English, modular technologies are used, where the module means a portion of certain information and technology of its development. The choice of modular technology in education is justified by its simplicity and the availability of feedback from learners, as well as the presence of learning objectives and assessment criteria of their achievement.

**ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ПЕРЕМЕНАМ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ
К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

© 2015

Т.А. Бергис, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Теоретическая и прикладная психология»*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: толерантность к неопределенности; интолерантность; межличностная толерантность; готовность к переменам; ранняя взрослость; энергичность; находчивость; оптимизм; предприимчивость; адаптивность; уверенность; толерантность к двусмысленности; сравнительный анализ.

Аннотация: В современных условиях действительности проблема толерантности к неопределенности приобретает большое значение: человек все чаще сталкивается с непредсказуемыми изменениями в обществе. Именно в способности к толерантности и готовности принимать неопределенность проявляются наиболее прогрессивные качества, обеспечивающие жизнеспособность и жизнестойкость современного человека. В статье рассматриваются ключевые теоретические положения проблемы толерантности личности к неопределенности, анализируются психологические особенности толерантности к неопределенности мужчин и женщин г. Тольятти на этапе ранней взрослости (20 – 35 лет) и готовность личности на данном возрастном этапе к переменам в своей жизни. Выделяются понятия «толерантность к неопределенности», «интолерантность», «межличностная толерантность». Личность, толерантная к неопределенности, рассматривает любую неопределенную ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, не испытывает деструктивной тревоги в неопределенных ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них. Интолерантность к неопределенности означает стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности. Анализируются отдельные показатели готовности личности к переменам: энергичность, находчивость, оптимизм, предприимчивость, смелость, адаптивность, уверенность, толерантность к двусмысленности. Проводится сравнительный анализ показателей толерантности и готовности к переменам мужчин и женщин.

В настоящее время в нашу жизнь прочно вошел термин «толерантность». В современных социально-экономических условиях действительности проблема толерантности к неопределенности приобретает большое значение: человек все чаще сталкивается с непредсказуемыми изменениями в обществе. Как бы современный человек не старался соответствовать все новым и новым требованиям времени, он вынужден действовать в ситуации неопределенности [1].

Согласно данным «Атласа новых профессий» [2] и опросу нескольких тысяч работодателей, для работников будущего одним из важных универсальных надпрофессиональных навыков, востребованных для специалистов разных отраслей, будет являться «навык работы в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач» (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем).

Понятие «неопределенность» означает осознание наличия недостатка знаний о текущих событиях или о будущих возможностях, низкую степень их предсказуемости. Неопределенность сопряжена с риском планирования и принятия решений, требует от субъекта постоянной готовности к встрече с ней и преодолевается особой работой личности над собой и поисковой активностью. Именно в способности к толерантности и готовности принимать неопределенность проявляются наиболее прогрессивные качества, обеспечивающие жизнеспособность человека и организаций как систем [3]. Людей, толерантных к неопределенности, отличает способность преодолевать стереотипное видение социальных и организационных проблем и интегрировать для их решения разные подходы и позиции. Проявляя гибкость мышления и поведения в ситуациях с неопределенным исходом, личность за решение проблем берет ответственность на себя, превращая таким образом свою жизнь в осознанное проживание. Поэтому встал вопрос о том, насколько современные молодые люди, получившие образование и приступившие к решению социальных задач ранней взрослости (профессиональная деятельность, создание семьи, воспитание детей), психологически готовы к переменам, непредсказуемым явлениям жизни и возрастающей неопределенности современного бытия?

В рамках данной статьи ставится задача рассмотреть ключевые теоретические положения проблемы толерантности личности к неопределенности, проанализировать психологические особенности толерантности к неопределенности мужчин и женщин г. Тольятти на этапе ранней взрослости (20 – 35 лет), выявить готовность личности на данном возрастном этапе к переменам в своей жизни.

Обобщив существующие периодизации и опираясь на периодизацию Г. Крайга, Д. Бокума, Г.С. Абрамовой, возраст от 20 до 35 лет мы назвали этапом ранней взрослости [4; 5]. Этап ранней взрослости характеризуется получением полной юридической и экономической ответственности, возможностью включения во все виды социальной активности. В ранней взрослости человек стремится к новизне, переменам и достижениям, что предполагает наличие толерантности к неопределенности.

Термин *tolerantia* (в переводе с латинского) означает терпимость, терпение. В дальнейшем он приобрел значение «устойчивости». В понятии «толерантность» А.Г. Асмолов выделяет 3 основных аспекта: 1) устойчивость, выносливость, 2) терпимость, 3) «допустимость к допустимым отклонениям» [6]. М.С. Мириманова выделила четвертый аспект, который связан «с воспитанием, воспитанностью» [7].

В энциклопедическом словаре выделяют три основных аспекта толерантности: «медицинский», который связывает его с иммунологией и трансплантацией, «физиологический» – вскрывает способность организма переносить неблагоприятное влияние факторов среды, «философско-психологический аспект рассматривает толерантность как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [8].

С. Мендас дает определение толерантности как «намеренного допущения или воздержания от препятствования действиям, рассматриваемым... даже как ложные с моральной точки зрения» [9].

Г.У. Солдатова (2008) выделила четыре основных аспекта исследования толерантности в психологии личности: 1) толерантность как психологическая устойчивость; 2) толерантность как система позитивных установок; 3) толерантность как совокупность индивидуальных качеств; 4) толерантность как система личностных и групповых ценностей [10].

В переходные периоды, когда возрастает неопределенность жизни в обществе, человеку требуются внутренние силы для решения различных задач и сложных ситуаций. Толерантность к неопределенности подвержена возрастным изменениям. Чем старше человек, тем больше он старается понять, что происходит в его жизни на данном этапе. Большинству людей непредсказуемость в повседневной жизни мешает полноценно жить. В стремлении к гомеостазу, большинство, испытывая страх перед неизведанным, неясным, новым, пытаются уйти от неопределенных ситуаций. Согласно исследованиям, те, кто стремится к определенности, обладают стереотипностью мышления, неумением понимать людей и анализировать их поступки, а также наличием серьезных личностных проблем [7]. В связи с этим «выделяются два аспекта толерантности:

– внешняя толерантность (к другим) – убеждение, что другие люди могут иметь свою позицию, способны видеть вещи с иных точек зрения;

– внутренняя толерантность (как гибкость, как отношение к неопределенности, риску, стрессу) – способность к принятию решений и размышлению над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия» [7].

Понятие «толерантность к неопределенности» было введено в 1951 году в работах Э. Френкель-Брансвик, которая высказала предположение, что «отрицание эмоциональной амбивалентности и непереносимость ситуаций когнитивной неопределенности являются проявлениями одной и той же личностной черты» [11]. В свою очередь, данное положение восходит к гуманистическим концепциям, согласно которым «открытая, актуализированная личность стремится к ситуациям, наиболее раскрывающим её потенциал, т.е. наименее определённым» [11]. То есть принятие неопределенности окружающего может характеризовать личность как зрелую, самоактуализирующуюся, открытую новому опыту. Избегание же неопределенности свидетельствует о противоположной направленности личности и называется интолерантностью к неопределенности.

По мнению Э. Френкель-Брансвик, «толерантность к неопределенности является личностной чертой, определяющей отношение индивида к неоднозначным, неопределенным, тревожащим ситуациям вне зависимости от эмоционального знака этой неопределенности» [11]. «Личность, толерантная к неопределенности, рассматривает любую неопределенную ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, не испытывает деструктивной тревоги в неопределенных ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них» [11]. В свою очередь, личность, интолерантная к неопределенности, «имеет высокий уровень тревожности в ситуациях неопределенности или даже угрозы её возникновения, даже если эта неопределенность означает развитие и позитивное изменение в будущем» [11].

Согласно Френкель-Брансвик, когда субъект интолерантен к неопределенности, неопределенные ситуации становятся для него источником тревоги и конфликта [9]. Возможная стратегия совладания для такого субъекта заключается в ригидной приверженности к предвзятым убеждениям и суждениям. При встрече с фактами, которые противоположны его убеждениям, для избегания тревоги и конфликта субъект либо не воспринимает («не видит») эти факты, либо генерирует новые, которые соответствуют его ригидной установке. Таким образом, понятие интолерантности к неопределенности сближается с понятием ригидности в отечественной психологии, а толерантность – с понятием жизнестойкости С. Мадди [12].

Э. Френкель-Брансвик доказала, что толерантность к неопределенности распространяется как на эмоциональную, так и когнитивную сферу человека. Толерантность к неопределенности характеризует когнитивный стиль, систему верований, установки, межличностное и социальное функционирование, поведение в ситуациях решения проблем, а также распространяется на модальные ощущения, в частности на восприятие.

Согласно Т.В. Корниловой, *толерантность к неопределенности* – это интеллектуальное свойство личности, означающее принятие человеком неопределенности, новизны или противоречивости условий своих действий и решений. Толерантность к неопределенности выступает как социально-психологическая установка, состоящая из трех компонентов: 1) когнитивного (уровень осознания неопределенности внешней среды), 2) аффективного (переживание неопределенности внешней среды), 3) поведенческого (способы реагирования на неопределенность) [13; 14].

Таким образом, толерантность к неопределенности является «личностной чертой, определяющей отношение индивида к неоднозначным, неопределенным, тревожащим ситуациям вне зависимости от эмоционального знака этой неопределенности» [11]. Личность, толерантная к неопределенности, рассматривает любую неопределенную ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, не испытывает деструктивной тревоги в неопределенных ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них. Интолерантность к неопределенности означает стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, признание главенствующей роли правил и принципов, поляриность мышления, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей.

По мнению Л.Г. Почебут, о готовности человека к толерантности в целом можно судить по следующим показателям: межличностная толерантность, толерантность к двусмысленности, толерантность к неопределенности [15].

В нашем пилотажном исследовании приняли участие 40 человек (20 женщин и 20 мужчин) в возрасте от 20 до 35 лет, называемом в периодизациях по возрастному развитию этапом ранней зрелости. Средний возраст – 29 лет (средний возраст женщин – 28 лет, средний возраст мужчин – 30 лет). Состоят в браке – 53,5% исследуемых, холосты или не замужем – 30%, остальные в разводе или вдовы. Образование: среднее специальное и высшее по 36,5%, неполное высшее – 23,5%. Общий стаж работы в среднем – 9 лет, количество детей – 1 ребенок.

Для анализа готовности личности к переменам и выявления особенностей толерантности к неопределенности были использованы следующие методики: «Новый опросник толерантности к неопределенности» А. Фурнхама (адаптация Т.В. Корниловой, 2009 год) [13]. «Личностный опросник на готовность к переменам» С. Ролник, В. Халл, Н. Хезер, Р. Голд, 1992 год (адаптация Н.А. Бажановой, Г.Л. Бардиер) [15].

Анализ полученных данных по «Новому опроснику толерантности к неопределенности» показал, что в целом молодые люди на этапе ранней зрелости имеют средний уровень толерантности к неопределенности и высокий уровень интолерантности к неопределенности. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство из лиц на этапе ранней зрелости стремится к ясности, упорядоченности во всем и не принимает неопределенность, предпочитает придерживаться существующих правил и принципов, разделяет все на «правильное» и «неправильное» (табл. 1).

Таблица 1. Показатели толерантности к неопределенности (среднеарифметические значения)

Фактор	Общие показатели	Уровень	Женщины	Уровень	Мужчины	Уровень
Толерантность к неопределенности	59,2	средний	57,6	средний	60,8	высокий
Интолерантность к неопределенности	65	высокий	65,5	высокий	64,4	высокий
Межличностная интолерантность к неопределенности	32,3	средний	34,6	средний	30	средний

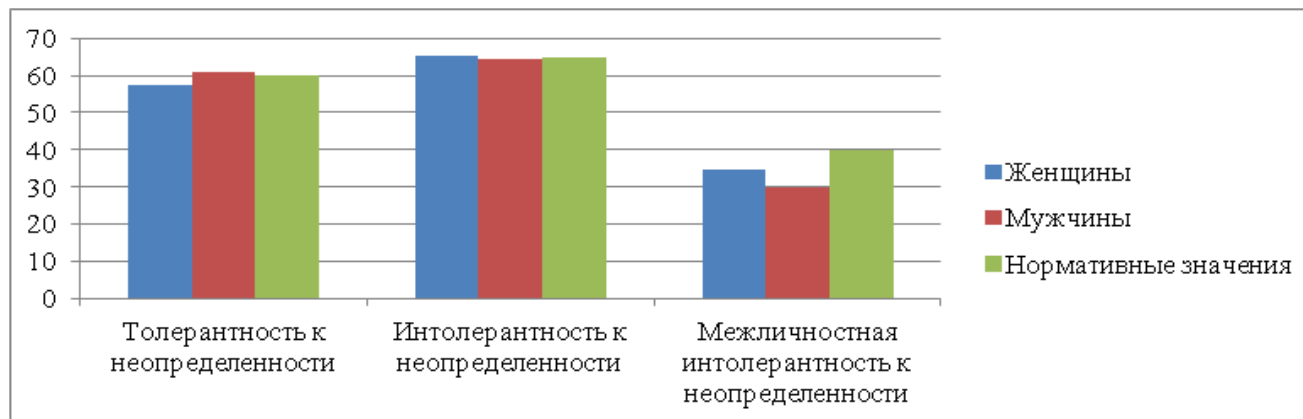


Рис. 1. Показатели толерантности к неопределенности у женщин и мужчин (среднеарифметические значения)

Сравнивая полученные данные с нормативными, мы видим (рис. 1), что у мужчин и женщин от 20 до 35 лет на высоком уровне представлена интолерантность, а толерантность к неопределенности выражена на среднем уровне, что в целом соответствует нормативным значениям. Значительно ниже нормативных значений оказались показатели по шкале «Межличностная интолерантность к неопределенности». Молодые люди изучаемого возраста имеют средний уровень межличностной интолерантности, что говорит о том, что многие из них склонны к стремлению к ясности и контролю в межличностных отношениях, испытывают дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими.

Сравнивая особенности толерантности у мужчин и женщин, незначительные различия были выявлены по шкале «толерантность к неопределенности». Толерантность к неопределенности более выражена у мужчин, для них характерно сочетание выраженных как толерантных, так и интолерантных черт: в одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Статистически достоверные различия (t-критерий Стьюдента) выявлены по шкале «Межличностная интолерантность к

неопределенности»: женщины имеют более высокую выраженность межличностной интолерантности. Это означает, что молодые женщины больше стремятся к ясности и контролю в межличностных отношениях, испытывают тревогу в случае неопределенности межличностных отношений. Статистически достоверных различий по шкале «Интолерантность» у мужчин и женщин выявлено не было. Уровень интолерантности к неопределенности одинаково высокий как у мужчин, так и у женщин. То есть молодые люди на этапе ранней взрослости независимо от пола имеют выраженную потребность в ясности и определенности своей жизни. Таким образом, более толерантными к неопределенности оказались мужчины, а женщины, напротив, более интолерантны.

Исследование личностной готовности к переменам позволило проанализировать личностные характеристики, влияющие на готовность к переменам, и определить уровень готовности молодых мужчин и женщин к переменам.

Анализ полученных данных показал, что молодые люди в возрасте от 20 до 35 лет имеют низкий уровень готовности к переменам, то есть психологически не готовы к изменениям в своей жизни (табл. 2).

Таблица 2. Показатели личностной готовности к переменам (среднеарифметические значения)

Шкала	Общие показатели	Уровень	Женщины	Уровень	Мужчины	Уровень
Страстность	19,2	низкий	19,7	низкий	18,8	низкий
Находчивость	21	средний	20,6	средний	21,5	средний
Оптимизм	17,4	низкий	15,9	низкий	18,8	низкий
Смелость, предприимчивость	14,1	низкий	14,6	низкий	13,6	низкий
Адаптивность	14,9	низкий	13,6	низкий	16,2	низкий
Уверенность	19	низкий	20,1	низкий	18	низкий
Толерантность к двусмысленности	14,9	низкий	13,9	изкий	15,8	низкий

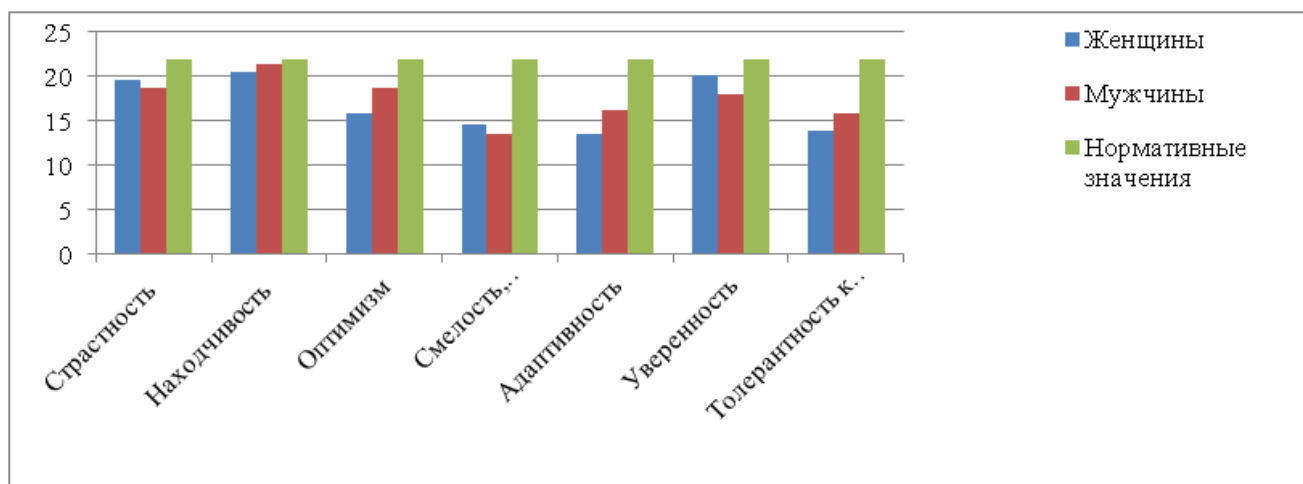


Рис. 2. Показатели личностной готовности к переменам у мужчин и женщин

Среди характеристик, влияющих на готовность к переменам, у молодых людей оказалась представленной на среднем уровне только находчивость – умение находить выходы из сложных ситуаций, находить новые способы для решения проблем. Показатели всех остальных шкал (в сравнении с нормативными) оказались на низком уровне.

На низком уровне у молодых людей представлены такие характеристики: 1) смелость, предприимчивость – стремление к новому, отказ от испытанного; 2) адаптивность – умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требует ситуация; 3) толерантность к двусмысленности – спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего, когда начатое дело остается незавершенным; 4) оптимизм – наличие надежды, веры в успех, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения.

Сравнительный анализ особенностей личностных характеристик мужчин и женщин, влияющих на готовность к переменам, показал (рис. 2):

- женщины являются более энергичными (шкала «Страстность») по сравнению с мужчинами, что говорит об их более высоком жизненном тоне; женщины более уверенные (шкала «Уверенность»), то есть больше верят в себя, свои достоинства и силы;

- мужчины более оптимистичны (шкала «Оптимизм»), то есть склонны в большей степени верить в успех, фиксируются не на проблеме, а на возможности ее решения; мужчины более адаптивные (шкала «Адаптивность»), то есть умеют менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях; мужчины более толерантны к двусмысленности (шкала «Толерантность к двусмысленности»), что свидетельствует о более спокойном отношении мужчин к отсутствию ясности, незавершенности, неопределенности;

- в целом, личностная готовность к переменам более выражена у мужчин.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- толерантность к неопределенности более выражена у мужчин;
- молодые люди независимо от пола имеют высокий уровень интолерантности к неопределенности;
- межличностная интолерантность к неопределенности более выражена у женщин;
- готовность личности к переменам на этапе ранней

взрослости оказалась на низком уровне;

- готовность к переменам более выражена у мужчин.

Необходимо проводить дальнейшие исследования проблемы психологической готовности личности к переменам разных периодов взрослости и ее коррелятов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бергис Т.А. Особенности жизнестойкости личности в контексте преодоления стрессовых ситуаций // Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях. Тольятти: ТГУ, 2015. С. 17–25.
- Атлас новых профессий. М.: Сколково, 2014. 165 с.
- Бакурадзе А.Б. Как преодолеть сопротивление персонала изменениям? // Педагогическая мастерская: научно-методический журнал. 2009. № 2. С. 2–6.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
- Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академия, 1999. 672 с.
- Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000. 255 с.
- Мириманова М.С. Толерантность как проблема воспитания // Развитие личности. 2012. № 2. С. 104.
- Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1980. 1348 с.
- Мендас С. Толерантность. М.: Смысл, 1992. 1251 с.
- Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. 172 с.
- Осин Е.А. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65–86.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
- Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.
- Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 1. С. 92–110.
- Почебут Л.Г. Толерантность в межличностных отношениях // Психология менеджмента. СПб.: Речь, 2010. С. 479–490.

**OPENNESS TO CHANGES AND UNCERTAINTY TOLERANCE
OF A PERSON IN EARLY ADULTHOOD**

© 2015

T.A. Bergis, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and applied psychology”
Togliatti State University, Tolyatti (Russia)

Keywords: uncertainty tolerance; intolerance; interpersonal tolerance; openness to changes; early adulthood; vigor; resourcefulness; optimism; initiative; adaptiveness; confidence; ambiguity tolerance; comparative analysis.

Abstract: In modern conditions the problem of uncertainty tolerance is of great importance: people are frequently faced with unpredictable changes in society. It is the capacity for tolerance and willingness to accept uncertainty that reveal the most progressive properties ensuring resilience and vitality of a modern man. The paper considers key theoretical statements of the individual issues of uncertainty tolerance, analyzes psychological characteristics of uncertainty tolerance of men and women in Togliatti in early adulthood (20 – 35 years) and openness of the person of this age to changes in their lives. The work defines the concept of “uncertainty tolerance”, “intolerance”, and “interpersonal tolerance.” A personality tolerant to uncertainty considers any uncertain situation as an opportunity for choice, development, obtaining of new experience, does not experience destructive anxiety in uncertain situations, and is able to actively and effectively affect them. Uncertainty intolerance is the desire for clarity, consistency, and uncertainty avoidance. The author analyzes certain measures of the individual openness for change: vigor, resourcefulness, optimism, initiative, courage, adaptiveness, confidence, ambiguity tolerance. The paper contains comparative analysis of indicators of tolerance and openness to changes shown by men and women.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

© 2015

А.Я. Борисов, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания
Т.А. Жукова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)
Е.Н. Рябинова, доктор педагогических наук, профессор кафедры
высшей математики и прикладной информатики
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: глобализация; развитие образования; концепция устойчивого развития; мультикультурное взаимодействие; трансформационные процессы в образовании.

Аннотация: В статье обозначена роль глобализационных процессов в современном образовании. Авторы статьи полагают, что от правильно расставленных акцентов в понимании сущности этого явления зависит осознание не только отрицательных сторон этого процесса, но и положительных. В работе подчеркивается важность понимания и качественного оценивания той меры проникновения, в пределах которой глобализация выступает как созидательный процесс и способствует оптимизации образования. Отмечается тот факт, что образование становится полифункциональным, его цель – формирование человека, сохраняющего свою национальную идентичность и вместе с тем обладающего глобальным восприятием мировых процессов. Решение возникшей проблемы, характеризующейся столкновением общества со сложностями глобализованного мира, возможно при условии перехода от этапа экономической и институциональной модернизации к социокультурной. Целями нового этапа модернизации образования являются обеспечение позитивной социализации и учебной успешности каждого обучающегося, усиление вклада образования в инновационное развитие России и ответ на вызовы изменившейся культурной, социальной среды. Между тем отмечается, что не каждая страна стремится занять активную позицию в модернизации / трансформации образования в контексте глобализационных процессов. Предполагается, что в перспективе должна быть создана образовательная система, характеризующаяся многомерностью и интегративностью, с учетом позиций различных государств и изменениями на институциональном и личностном уровнях. Активная роль в развитии этой системы должна быть отведена педагогам, обладающим системным пониманием инновационных процессов, тенденций развития образования, владеющим критериями и методами оценки эффективности развития образования, пониманием механизмов регулирования инноваций в образовании.

Введение. Начиная с конца двадцатого века кардинально меняются условия функционирования государства, отмечается все возрастающая изменчивость окружающего мира. «Стремительность и значение происходящих перемен не укладываются в ставшие тесными рамки прежних исторических градаций. Поэтому к наиболее сложным проблемам, которые поставила современная действительность перед человечеством, стоит отнести: проблему человека в меняющемся мире, когда люди стали главным фактором развития и одновременно риска; проблему трансформации образования в контексте глобализационных процессов [1, с. 40; 2, с. 39; 3, с. 97; 4, с. 26].

Основная часть

Глобализация и образование

Очевидно, что процесс глобализации был заведомо необратим в связи с тенденциями стран на формирование определенных конгломератных образований (союзов, международных организаций). Все это привело к оживленным дебатам о том, что такое глобализация, когда она началась, как она соотносится с другими процессами в жизни общества, а самое главное, каковы ее ближайшие и отдаленные последствия.

При этом очевидно, что «образование становится полифункциональным по своей сути, ставящим своей основной задачей формирование человека, обладающего глобальным восприятием мировых процессов, но в то же время являющегося носителем национальной культуры... при этом устойчивость его развития может быть достигнута интеграцией имеющихся и перспективных ресурсов (человеческих, социальных, экономических, управленческих и др.)» [5, с. 15].

«Возникший глобальный вызов состоит в объективной необходимости единения, конвергенции, духовной интеграции человеческих сообществ, преодолении их разобщенности, ментальной несовместимости, постоянной угрозы конфронтации», что, несомненно, определяет необходимость поиска выходов из создавшейся ситуации и нахождения механизмов устойчивого развития» [6, с. 618; 7, с. 546].

Воспринимая глобализацию как неизбежный факт, считаем, что от правильно расставленных акцентов в понимании сущности этого явления зависит понимание не только его отрицательных сторон, но и положительных. Важно понимать и качественно оценивать ту меру проникновения, в пределах которой глобализация выступает как созидательный процесс. В таком контексте, несомненно, важна идея Б.А. Вульфсона о том, что очевидно необходимы концепции перехода от сложившейся «экономическо-центрической модели развития образования в условиях глобализационных процессов к культурным и социальным дискурсам, когда социальный эффект образования превышает его непосредственную экономическую выгоду» [6, с. 320].

Институциональная и социокультурная модель образования

В этой связи нам также представляется правомерной позиция С.Л. Удовика, который полагает, что «глобализацию стоит рассматривать как становление и гармонизацию многоуровневого мира, взаимосвязанного в одних измерениях и гетерогенного в других. Эту ситуацию на языке современной социальной теории принято обозначать термином «глокализация», фиксирующим специфическую форму глобальных тенденций не только в экономических, но и социальных и культурных контекстах» [8, с. 36].

«Сегодня эксперты обосновывают необходимость перехода от этапа институциональной модернизации к социокультурной, обосновывают эффекты и риски возможных сценариев развития отечественной системы образования» [9, с. 111].

Целями нового этапа модернизации образования, в котором акцент перенесен с реформы институтов и укрепления инфраструктуры на достижение нового качества образовательных результатов, являются, по мнению А.П. Тряпицыной и С.А. Писаревой: «обеспечение позитивной социализации и учебной успешности каждого ребенка, усиление вклада образования в инновационное развитие России и ответ на вызовы изменившейся культурной, социальной и технологической среды – глоба-

лизация экономики, социально-экономической и культурной дифференциации, информационного взрыва, появление новых форм коммуникаций и т.д.» [10, с. 6].

Нельзя также не согласиться с мнением И.М. Кузнецова, который в своем исследовании «Многообразие культурных миров» отмечает, что процессу глобализации «то есть процессу универсализации знаковой материальной основы любого сообщества, способствует процесс глокализации, то есть культурно специфического осмысления, «означения» этих универсальных знаков». Автор подчеркивает мысль о том, что «современные процессы глобализации – глокализации» в предельной степени обнажают роль этнокультурных общностей как общностей семантических. Таким образом, сам по себе факт универсализации материального контекста повседневной жизни вовсе не свидетельствует об универсализации смыслового контекста. Он остаётся различным в разных культурных сообществах и наследует соответствующий смысловой контекст своей этнической культуры. В связи с этим этническая составляющая не исчезает из жизни современных обществ, а лишь видоизменяется в соответствии с новыми условиями существования. Это последнее не всегда отчетливо осознается как сторонниками, так и противниками сохранения этнических традиций, поскольку и те и другие зачастую понимают под этнической культурой не живую развивающуюся среду обитания человека, а некоторую архаическую форму этой среды» [11, с. 116].

Трансформационные процессы в образовании

Это, в свою очередь, во многом определяет тот факт, что даже среди стран, не отрицающих неизбежность глобализационных процессов, далеко не каждая стремится занять активную позицию в развитии образования в качественно новых условиях. Возникает вопрос, что произойдет с системой, в частности высшего образования, если имеется проявление отчужденности ряда стран; каковы выходы из создавшейся ситуации? Не менее важной задачей становится поиск ответа на вопрос: каковы культурные реакции тех или иных социальных или этнических групп и как последние готовы к неизбежному взаимодействию друг с другом?

«Очевидно, что на поставленные вопросы не в силах ответить ни одна страна, какой бы современной и экономически развитой она ни была. Необходимо соединение экономических, интеллектуальных и духовных возможностей всего мирового сообщества. Успешное преодоление создавшейся ситуации в значительной мере определяется и будет определяться в будущем уровнем образованности и культуры общества» [12, с. 68]. Отсюда осмысление курса развития российской системы высшего образования с присутствием международной компоненты, но и сохранением национальных образовательных традиций следует признать весьма перспективным в рамках научной дискуссии для преодоления явно активно проявляющегося кризиса в образовании.

Именно глубинное и содержательное реформирование самого образования может способствовать его полноценному проявлению в качестве фактора устойчивого развития российского общества. «Только преодолевая собственное кризисное состояние, преобразуя содержание образования, формы и способы организации, создавая принципиально новое технологическое обеспечение образовательного процесса, выращивая иную профессионально-педагогическую культуру, существующие ныне системы образования могут ответить на вызов времени и стать действенным ресурсом развития. При этом следует учитывать, что существенно обостряется та часть проблем реформирования образования, которая связана не столько с совершенствованием путей, форм, методов средств воспроизводства накопленного социокультурного опыта, сколько с преобразованием образовательного пространства в пространство транс-

формации социокультурных отношений... Таким образом, трансформация образования приобретает характер социокультурного потенциала, от состояния которого во многом зависит направленность и динамика реальных процессов развития общества» [13, с. 160; 14, с. 46; 15, с. 78; 16, с. 38; 17, с. 300].

В этом контексте в последнее время все более актуальной становится задача реформирования образовательных учреждений. В этой связи каждому образовательному учреждению предстоит разработать свою образовательную программу развития не только на среднесрочную, но и длительную перспективу. «Главным результатом реформирования при этом должно стать соответствие цели опережающего развития» [18, с. 73; 19, с. 7]. Очевидно, что речь в этом случае идет не только о необходимости изучения достижений прошлого, но и тех способ и технологий, которые пригодятся в будущем.

Нельзя не согласиться с мнением Н.В. Бордовской, отмечающей следующее: «Система образования находится в непрерывном и постоянном процессе обновления, сопровождаемом всплесками инновационного движения и массовым включением педагогов-практиков в инновационную деятельность. Поэтому педагогу уже на этапе базовой профессионально-педагогической подготовки необходима целостная картина инновационных процессов в образовании, системное понимание источников, характера тенденций его развития, владение критериями и методами оценки их эффективности, понимание механизмов регулирования инноваций в образовании». Изменения должны обеспечить переход страны на инновационный путь развития, что, несомненно, говорит о значимости формирования у обучающихся мотивации к инновационному поведению, «преодоления патерналистского типа сознания» [20].

Заключение. Обобщая вышеизложенное, подчеркнем еще раз, что позитивная роль образования в эпоху глобализационных процессов не вызывает никакого сомнения, так как цели такого образования по сути своей благородны, а само оно ориентировано на пропаганду стабилизации и развития мультикультурных отношений в мире. Осмысление трансформации в контексте глобализационных процессов в современном обществе детерминирует изменение взглядов на него и в перспективе создает образовательную систему, характеризующуюся многомерностью и интегративностью с учетом позиций различных государств и изменений на институциональном и личностном уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богословский В.И., Жукова Т.А. Научный подход к разработке стратегии устойчивого развития системы мультикультурного образования в высшей профессиональной школе // Наука и бизнес: пути развития. 2012. № 11 (17). С. 039–044.
2. Громыко Ю.В. Построение общественной практики средствами образования // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 37–48.
3. Жукова Т.А. Актуальные проблемы разработки системы мультикультурного образования в высшей школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 153 (1). С. 97–103.
4. Жукова Т.А. Высшее образование в Германии: мультикультурный аспект. СПб.: Книжный Дом, 2014. 144 с.
5. Емельянова А.С., Соколова Ф.Х. Высшее образование в России в контексте глобализационных и интеграционных процессов в отечественных исследованиях // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1. С. 15–27.

6. Вульфсон Б.А. Сравнительная педагогика в системе научного знания // Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов РАО в СПбГУП. СПб.: СПбГУП, 2011. 672 с.
7. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 2002. 608 с.
8. Удовик С.Л. Глобализация. Семиотические подходы. М.: Ваклер, 2002. 480 с.
9. Богословский В.И., Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: научно-методические материалы. СПб.: Книжный Дом, 2007. 272 с.
10. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 4–12.
11. Кузнецов И.М. Многообразие культурных миров // Социология межэтнической толерантности. М.: Издательство института социологии РАН, 2003. 220 с.
12. Кинелев В.Г. Образование и воспитание в истории народов // Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов РАО в СПбГУП. СПб.: СПбГУП, 2011. 672 с.
13. Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации. СПб.: Книжный Дом, 2007. 207 с.
14. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 168 с.
15. Зима Н.А. Инновационные тенденции модернизации в образовании в условиях глобализации // Фундаментальные исследования. 2006. № 7. С. 78–80.
16. Понарина Н.Н. Глобализация высшего образования и проблемы интернационализации образовательных систем // Общество, социология, психология, педагогика. 2012. № 1. С. 42–46.
17. Социальные конфликты в условиях системных трансформаций. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2005. 360 с.
18. Мамедов Н.М. Концепция устойчивого развития – современная теория исторического процесса // Образование в интересах устойчивого развития: сборник. СПб., 2009. С. 72–88.
19. Федотова Н.Н. Глобализация и образование // Философские науки. 2008. № 4. С. 5–24.
20. Бордовская Н.В. Образование в условиях формирования нового типа культуры. СПб.: СПбГУП, 2002. С. 63.

THE PROSPECTS FOR FURTHER DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION PROCESSES

© 2015

A.Y. Borisov, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Physical Education

T.A. Zhukova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Foreign Languages.

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

E.N. Ryabinova, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor of Chair of Higher Mathematics and Applied Informatics

Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: globalization; education development; concept of sustainable development; multi-cultural interaction; transformational processes in education.

Abstract: The paper describes the role of globalization processes in the modern education. The authors think that the comprehension of both negative and positive aspects of the process depends on the appropriately highlighted key points in the understanding of this phenomenon essence. In the paper, the authors highlight the significance of understanding and quality assessment of that penetration extent when the globalization acts as the creative activity and promotes education optimization and note the fact that education becomes polyfunctional and its objective is to form a person keeping its personal identity and having global sense of the world processes. The solution of challenge characterized by the society facing the difficulties of globalized world is possible under the conditions of transfer from economic and institutional modernization to the social and cultural modernization. The goals of a new stage of the education modernization is the ensuring of positive socialization and educational successfulness of each student, the increasing participation of education in the innovative development of Russia and the response to challenges of changed cultural and social environment. Meanwhile, it is noted that not each country attempts to take active position in education modernization / transformation in the context of globalization processes. The authors suppose that in future, the educational system characterized by the multidimensionality and the integrity should be created taking into account the different states positions and the changes on the institutional and personal levels. An active part in development of this system should be assigned to teachers having system understanding of innovative processes, education development tendencies, able to use the criteria and methods of assessment of education development efficiency, and understanding the mechanisms of control of innovations in education.

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ОСЕТИНСКОГО НАРОДА В ПОЭЗИИ Г.М. ЦАГОЛОВА

© 2015

З.Г. Борукаева, доцент кафедры русской филологии*Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)***Ключевые слова:** социальные типы; классовая психология; образ кулака; образ женщины-горянки.

Аннотация: В данной статье проводится исследование поэтического творчества выдающегося деятеля осетинской национальной культуры Георгия Михайловича Цаголова. Основное внимание в работе автор акцентирует на вопросах социальной жизни осетинского народа, нашедших отражение в творчестве поэта. В статье раскрывается содержание понятия «социальные типы», выявляются и описываются характерные особенности людей разных социальных классов. Особое внимание уделено анализу ряда стихотворных текстов: «Певец Кудайнат», «Темболат», «Из песен дня», «Море сбросило оковы», «На могиле Коста Хетагурова», «Вперед».

Тема бедственного и бесправного положения женщины-горянки рассмотрена на материале стихотворений «Рассказ дигорца», «Невесте-осетинке», «Женщине»; раскрыты основные причины отсутствия у Георгия Цаголова любовной лирики. Автор приходит к выводу, что поэтические произведения Георгия Цаголова пронизаны необычайным трагизмом и печалью.

Выдающимся деятелем осетинской культуры по праву можно считать Георгия Михайловича Цаголова – поэта, прозаика, публициста, экономиста, общественного деятеля, который внес неоценимый вклад в развитие общественной мысли Северного Кавказа. Г.М. Цаголов был приверженцем двух родов художественной литературы – эпоса и лирики.

Большинство в его лирике составляют небольшие, обычно одноидейные стихотворения, передающие одну мысль – переживание, негодование по поводу ужасных жизненных условий горцев («Из песен дня»); непоколебимую веру в лучшее будущее народа, в его освобождение от самодержавно-бюрократических пут («На могиле Коста Хетагурова», «Прометей»); уверенность во временном торжестве реакции («Вперед»), разочарование в революции («Не верь...») и другие. Причем большая часть его стихотворений построена по принципу контраста, они изобилуют повторами, параллелизмами, отличаются высокой художественностью [1].

В творчестве Георгия Цаголова созданы социальные типы, представлением которых и выступает та или иная конкретная личность. В ее индивидуальном характере, в ее психологии проявляется социально-типическое, общее для многих людей определенной группы, класса, народа.

Он не изображает типы по своему произволу и не может создать собирательный образ, элементов которого в той или иной мере не было бы в действительности. Г. Цаголов синтезирует в собирательном образе главные, определяющие характеристики многих людей конкретного социального типа, черты их духовного облика, вкусы, представления [2].

Так, классовую психологию, образ кулака, его ненаасытный характер, кровожадные инстинкты и стремления поэт показал в стихотворении «Темболат» (1907). Устами самого кулака Темболата поэт характеризует его:

Кто же не знает Темболата?
Я богач из богачей,
Муж совета, кладезь света
Славы родины моей...
У меня в шкапулках тайных
Тысяч двадцать уж лежит...
Золотая вся монета
Не соглет, не сгорит...
Есть сундук еще заветный,
Вексельми весь набит...
Сколько власти, сколько горя
Тот сундук в себе таит!
Захочу и в миг застонет
Весь огромный наш аул...
Вексель-сила... Нет такого,
Кто пред ним спины не гнул...

Я скажу вам по секрету:
Так сильна здесь власть моя,
Что могу сослать любого
В отдаленные края... [3]

Стихотворение Г. Цаголова «Из песен дня» (1909) написано, безусловно, под влиянием творчества М.Ю. Лермонтова, в частности его поэмы «Мцыри». В этом стихотворении, как и во многих других, автор использует прием противопоставления [4]. Он показывает то, что видел здесь великий русский поэт, и то, что было на самом деле. Г. Цаголов рассеивает идиллические представления о Кавказе и Осетии, рисуя истинное положение вещей.

Ты хочешь знать, что видел я?
Увы, бесплодные поля...
Потом аулы... хочешь ты
Взглянуть на царство нищеты?...
Туда... в аул иди любой...
Там трон она воздвигла свой,
Страданиям там предела нет...
Там море слез, там замер свет...
Там мгла всевластная царит...
Там смех веселый не звучит...
Там нет довольного лица...
Там холод, голод без конца...
Что слышал я – ты хочешь знать?
Увы! Мне трудно вспоминать...
Голодный, жуткий плач детей...
Стенанья бедных матерей...
Отцов проклятья... В вечный стон
Тот край, клянусь я, погружен... [5]

Чтобы ярче осветить положение несчастных, обремененных людей, автор показывает погрязших в бюрократизме и мишурном блеске чиновников, которые несут прямую ответственность за плачевное состояние народа.

Еще что видел, хочешь знать?
Изволь... Могу я рассказать...
Большущий зал... Чернильниц ряд...
Проектов разных целый склад...
Докладов всяких пуда два...
Приказы... справки... рапорта...
Казенных стульев строгий ряд...
Столы... Сукно... Огни горят...
Мундиров море... говорят...
А там писцы скрипят, скрипят... [5]

В этом отрывке почти нет глаголов, динамика передается перечисленным рядом имен существительных,

которые можно детерминировать одним определением – «ненужные». Ненужные доклады страниц рапорта, проекты составлены «ненужными членами ненужных учреждений». Цаголов срывает маски с этих людей, обнажая их никчемность, бесплезность и паразитизм.

Борьбу осетинского крестьянства против алдаров, князей и прочих угнетателей Г. Цаголов с большим мастерством показал в поэме «Песнь Кудайната» (1896). Пробудившееся в крестьянстве классовое сознание не только помогло ему понять несправедливость эксплуатации, но и привело его к вооруженной расправе со своими угнетателями. Автор создает образ народного героя – певца Кудайната, возглавившего борьбу крестьян за свободу. Кудайнат готов, не щадя своих сил, вести народ к победе над врагами.

Поэма начинается с повествования о том, что глашатай князя Хаджимета объявил от имени своего господина «черному» народу о сборе подати «скотом, землей, зерном ячменным, иль для одежд куском сукна». Кто не внесет этой дани, того князь сотрет, как пыль, с лица земли» [3, с. 23]. Услышав это, народ вздрогнул в негодовании, вскипел и зашумел:

Нет, не видать покорной дани
Врагу отчизны никогда!
Мы рождены ведь не от лани,
О, князь князей нам не учиться...
Привыкли мы... Нам не впервой...
Смотри же, чтоб не разлучиться
Тебе с коварной головой! [2]

Но «гордый князь» не прислушался к голосу народа и велел глашатаю немедленно выполнить приказ. Не успел слуга приступить к собиранию дани, как появился славный Кудайнат, из уст которого народ слышал песню о справедливости и произволе, красоте и безобразии, любви и ненависти. Самое же главное за что любили Кудайната – это за его смелость в борьбе за свободу. Вот и теперь народ окружил своего любимого певца, внимая его голосу, а он, поднявшись на камень, возвещает о великой правде:

Полон ненависти жгучей
К врагам народной воли я...
И злоба жжет смолой кипучей,
И мезтью дышит грудь моя,
Я жажду мести, как спасенья,
Вложу всю душу в эту мезть,
В святую мезть освобожденья,
В борьбе за попоранную честь.
Нет!.. Быть не может тем прощенья,
Кто нас забил, кто нас заел
И кто ярмо порабошенья
На бедный наш народ надел!..
Хочу я кровью их упитья,
На их страдания смотреть;
Хочу их стоном насладиться,
А после... после умереть!

Георгий Михайлович мог указать народу на единственное средство избавления от темного царства – это борьба, насильственное уничтожение существующего общественно-политического строя и господствующих в нем классов [4]. Эту мысль и подсказывает поэт своему герою Кудайнату, обратившемуся к народу с призывом бороться до полной победы:

Не ждите ж правды здесь!.. С своих высот лазурных
Сама на землю к нам не спустится она.
Берите силой все!.. И дней не бойтесь бурных!
Над счастьем сила здесь господствует одна...
К борьбе зову тебя!.. Живи одной лишь мезтью,

Добудь ты все себе!.. Добудь иль погибай!..
Не в силах я уж петь... И буйною рукою
Уже смычок водить по струнам не могу...
Давай же меч скорей!.. Скорее в бой за мною!
Вперед, друзья, вперед!.. Проклятье, смерть врагу!.. [6]

Георгий Михайлович Цаголов твердо был убежден в неизбежности уничтожения старого общественно-политического порядка и установления нового строя, в котором осуществляются идеалы лучших представителей человечества, сокровенные мечты народов о свободе, справедливости и счастье. Эта мысль лейтмотивом проходит через все творчество Г. Цаголова: особенно ясно она выражена в таких стихотворениях, как «Певец Кудайнат», «Море сбросило оковы» (1907), «Вперед» (1908) и другие. В стихотворении «На могиле Коста Хетагурова» (1906) Г. Цаголов писал:

Вокруг редет мгла... Руси порабошенной,
Зарю счастливых дней грядущее сулит...
И близится рассвет... и трепет затаенный
Уж в крике птиц ночных заметнее звучит.
На повороте мы... Могучею волною
Нас скоро вынесет к заветным берегам,
Туда, где нет цепей, где подлою пятою
Палач не осквернит свободы дивный храм... [5]

Автор, обращаясь к Коста Хетагурову, говорит, что «великий певец» земли родной уже не увидит рассвет, к которому стремился со жгучею любовью и чему посвятил «всю жизнь свою святую». Осуществятся те мечты, о которых писал поэт. В родном краю взойдет солнце возрождения, исчезнет мрак, будет сломано ярмо порабошения и пылью сметена вся накипь черных дней.

Передовые люди во всех уголках России, в том числе и в Осетии, большие надежды возлагали на революцию 1905 года. После же её поражения многие из них, разочаровавшись и разуверившись в победе, прекратили борьбу. Цаголов понимал, что поражение русской революции явилось большим ударом по трудящимся массам. Однако он был убежден, что победа врага не окончательна, что поражение революции – это лишь временное явление, после которого наступит рассвет и взойдет заря счастливых дней. Эти мысли поэт выразил в стихотворении «Вперед», написанном в 1908 году:

И снова мрак вокруг... И тучи вновь сгустились
И воеет ветер вновь... И дождь холодный льет...
И ночь, тоской дыша над степью опустилась,
И степь застыла вся – чего-то будто ждёт...
Товарищ, твёрже будь... Как путник запоздалый,
На полпути, в степи рассвета ты не жди...
Иди туда, вперед!.. Измученный, усталый,
Желанный отдых ты найдешь лишь впереди...

Та же глубокая вера в победу трудового народа звучит и в стихотворении «Прометей», которое было написано в 1910 году. Эпиграфом к нему автор взял слова великого украинского поэта Т.Г. Шевченко из его стихотворения «Кавказ».

За горами горы, тучами повиты,
Засеяны горем, кровью политы.
Спокон веку Прометея
Там орел карает,
Что ни день, долбит и ребра,
Сердце разбивает...

Георгий Цаголов, как бы продолжая эту мысль, писал, что великий титан, истекающий кровью, до сих пор томится в цепях, глядя на небо с верой и тоской. А орел, как прежде, беспощадно рвет грудь своей жертве:

Пусть проходит время... Пусть мелькают горы
Верю я: настанет лучезарный час...
Разомкнутся цепи... Грянет гимн свободы...
И не будет стона... И вздохнёт Кавказ...

Уверенность в победе революции, справедливости нового общества Г.М. Цаголов выражает в рассказе «Степь смерти» (1902) и в стихотворении «Море сбросило оковы» (1907).

Скоро, друг, и наше море
Грудью полною вздохнет
И оковы вековые
Разобьет и разнесет...

Подробного описания будущего общества у Цаголова, как и у его предшественников, Инала Канукова и Коста Хетагурова, нет. Но, в представлении автора, это будет общество разумное, построенное на принципах свободы, равенства и справедливости, т. е. общество,

Где горе не царит,
Где мир другой, другие люди,
Где можешь ты спокойно жить.
Там солнца луч не угасает,
Цветы там чудные растут,
Там ангелы всегда летают,
Там птицы райские поют.
Там о слезах никто не знает,
Не знают, что такое грех,
Там бог во свете восседает
И сам заботится о всех [1]

Большое внимание женскому вопросу, образу женщины-горянки уделял Цаголов. Он показал, что при существующих общественных порядках, в условиях «лакейской цивилизации» женщина является бесправной и униженной жертвой социальной несправедливости и домашнего рабства. Цаголов подчеркивал, что в особенно тяжёлых условиях находится горянка, проводящая всю свою жизнь в сплошных страданиях в краю, «где голод царствует всегда, где радости никто не знает». Помимо социального гнёта, который горянка разделяла с женщинами других народов, она находилась под тяжестью суровых кавказских адатов, обычаев, лишивших её элементарных прав и человеческого достоинства.

Не случайно Г. Цаголов в своем стихотворении «Невесте-осетинке» (1896) отмечает:

Дитя! Дитя!.. Расцвести ты не успела,
А уж тебя на горе обрекли...
Погибло все, чего душа хотела,
Исчезло все, куда мечты влекли...

Большое горе и непрерывная цепь тяжёлых страданий осетинки начиналась еще в ранней молодости, с момента пробуждения в ней радостного чувства любви и семейного счастья. Её светлые мечты омрачались горькой печалью, разбиваясь о неприступные скалы человеческой жестокости и людского бессердечия.

В семье чужой, суровой и строптивой,
Истаешь ты, как поздний снег весной...
А ведь и ты могла бы быть счастливой!
А ведь сиять мог свет и над тобой!.. [5]

В стихотворении «Рассказ дигорца» (1898), напоминающем «Мать сирот» Хетагурова, Цаголов создаёт об-

раз матери, жертвы нужды и нищеты. Дигорец, от имени которого ведётся рассказ, не помнит своего отца, задавленного большим завалом. Его мать после трагической гибели мужа была измучена нуждой «хотя, как вол она трудилась». Нищета и голод, полное отчаяние, страдания ребенка толкнули ее в бездну...

О, будь ты проклят, белый свет,
Где жизнь один лишь час страданий,
Где вера мрёт в пучине бед,
Где гибнут наши упования.
Прощай, мой сын... Пришёл конец...
Ещё... Ещё дай поцелую...
Вот так... Живи... Вон... вон отец!..
Прости и помни мать родную...
Мой сын... Мой сын... Потом рукой
Махнув, вдруг бросилась... Раздался
Последний стон её глухой...
И труп внизу заколыхался... [6]

Несчастливая горянка, чтоб избавиться от тяжёлого положения, не могла придумать ничего лучшего, как навсегда уйти из жизни, оставив на произвол судьбы любимого сына. Человек не должен мириться с этим[4].

Однако в своем стихотворении «Женщине» (1932) Г. Цаголов с радостью возвещает о том, что «солнце встало», что над вчерашней рабыней – радостный простор. Автор, обращаясь к женщине, восклицает:

Сестра!.. Живи!.. Теперь уж жить не страшно...
Трудись!.. Теперь уж не проклятье – труд.
Ни сталь станков, ни служба и ни пашня
Уж крови здесь, как прежде не сотрут...
Какая ширь!.. Какие упования!..
Какой полёт для творческой мечты!..
Я ухожу... Но счастлив я сознанием,
Что наконец уж не рабыня – ты.

В ходе работы мы задавались вопросом, почему у Георгия Цаголова нет любовной лирики? Его произведения пронизаны необычайным трагизмом и печалью. Нет светлых и радостных образов. На наш взгляд, все это было продиктовано не только тем временем, в котором он жил и творил, не только тем, что это была позиция революционно-демократического направления, к которому он принадлежал (то была муза мести и печали и «кнутым иссеченная муза»), но и его личными переживаниями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Отрицательные характеристики образа женщины в осетинских пословицах // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 20. С. 63–66.
2. Цаголов Г.М. Сборник стихотворений на русском языке, подготовленный автором // Архив СОИГСИ Ф.11. Оп.1. Д.11. Датируется 1936.
3. Цаголов Г.М. Избранное. Стихотворения. Проза. Орджоникидзе: Северо-Осетинское книжное издательство, 1959. 184 с.
4. Борукаева З.Г. Творчество Г. Цаголова. Идеинотематическое и художественное своеобразие. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2001. 129 с.
5. Цаголов Г.М. Стихотворения в двух тетрадах // Архив СОИГСИ. Ф.11. Оп.1. Д.15.
6. Цаголов Г.М. Собрание сочинений. Владикавказ: Ир, 1992. Т. 1. 347 с.

THE ISSUES OF SOCIAL LIFE OF OSSETIAN PEOPLE IN THE POETRY OF G.M. TSAGOLOV

© 2015

Z.G. Borukaeva, PhD (Philology), assistant professor of Chair of Russian philology
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: social types; class psychology; the image of Kulak; the image of an Ossetian woman mountaineer.

Abstract: The paper studies the poetry writing of the prince of Ossetian national culture Georgy Mikhailovich Tsagolov. The author places special emphasis on the issues of social life of Ossetian people, which are reflected in the poet's writing. The paper explains the notion of "social types", defines and describes characteristics of representatives of different social classes. The author pays special attention to the analysis of some poetic texts: "The Singer Kudainat", "Tembolat", "From the Songs of the Day", "The Sea ungyved", "At the Grave of Kosta Khetagurov", "Forward".

The author considers the theme of miserable and deprived position of a woman mountaineer on the material of the poems "The Story of the Man of Digora", "To the Ossetian Bride", "To the Woman", and reveals the main reasons of absence of love lyrics in the poetry of Georgy Tsagolov. The author comes to the conclusion that the poetics of Georgy Tsagolov are infused with unusual tragedy and sorrow.

Д.Ю. Буренкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

С.А. Гудкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: особенности методики CLIL; языковой тезаурус и контент; карта-памятка; культурная значимость и осведомлённость; языковой триптих; мониторинг и оценка.

Аннотация: В предлагаемой статье авторами рассмотрены основные инструменты CLIL-методики и представлены различные модели и технологии с их индивидуальными долгосрочными (глобальными) целями. Также показан пошаговый процесс планирования CLIL-занятия на основе составления преподавателем карты планирования, «карты-памятки». Авторами приведены примеры того, как правильно осуществлять выбор контента дисциплины, а также сделаны заключения о том, что данный инструментарий может быть адаптирован, изменён или переработан согласно различным приоритетам того или иного контекста, так как это не является фиксированной формулой. Подчеркнута важность иноязычного общения преподавателя и студентов в процессе изучения новой дисциплины и формирования тезауруса. Это приводит к развитию культурного потенциала личности на основе новых знаний и умений.

Выводы основаны на материалах, собранных и изученных авторами во время зарубежных стажировок.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Впервые понятие CLIL было введено D. Marsh [1] и в настоящее время широко используется в Европе. В зарубежной практике подготовки кадров много внимания уделяется практическому использованию CLIL-технологий. Из опыта общения с иностранными коллегами, занимающимися обучением английскому языку студентов неязыковых специальностей, стал очевиден наиболее важный аспект этой технологии для преподавателей европейских школ. Ее массовое применение обосновано тремя важными показателями: 1) расширение кругозора обучаемых субъектов до уровня быстрой адаптации к своей специализации; 2) быстрое погружение в профессию за счет углубленного понимания межпредметных связей; 3) повышение мотивационной составляющей изучения непрофилирующего предмета.

Многие зарубежные специалисты [2–6] отмечают, что подход к обучению с использованием CLIL-технологии является достаточно гибким, принимая во внимание широкий спектр изучаемых в его рамках контекстов. Индивидуальные контенты должны учитывать, по мнению С.А. Гудковой [7], насколько интегрировано подобрано обучение, а также чётко обозначать эту интеграцию и определять специфику и уровень CLIL-языка (например, средняя сложность) и языкового контента. Выводы С.А. Гудковой поддерживает Д.Ю. Буренкова [8], Т.А. Лалетина [9], считая, что главной ответственностью преподавателей, которые участвуют в процессе обучения того или иного контекста (содержания дисциплины), является то, как они интерпретируют этот контекст с учётом региональных, национальных, социальных и всех остальных установленных требований, выявляя, что будет влиять на качество контента и степень интеграции преподавателя в процесс обучения.

Такой подход к формированию компонентов быстрой адаптации специалистов разных сфер профессиональной деятельности к иностранному языку полностью соответствует приоритетам государственной политики, которые, по мнению Л.В. Глухой [10], должны быть сосредоточены на развитии научной и интеллектуальной составляющей современной экономики, характеризую-

щейся глобализацией и ростом межкультурных связей.

В этой связи *постановка проблемы исследования в общем виде* может быть сформулирована следующим образом: как и при каких психолого-педагогических условиях можно сформировать механизм быстрой адаптации профессионально-ориентированной личности к международной коммуникации на английском языке.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы, показал, что данные вопросы интересуют, в первую очередь, зарубежных специалистов по подготовке кадров [11–15]. В нашей стране активные публикации по этому направлению стали появляться лишь в последние годы [16–18].

Актуальность темы исследования обоснована потребностью адаптации к межкультурной коммуникации в своей профессиональной сфере еще со ступеней высшей школы. Поэтому авторы статьи поставили перед собой следующие цели и задачи при подготовке материала.

Формирование целей статьи (постановка задания)

Главной целью статьи является представление основных наработок авторов в направлении практической реализации CLIL-методики для высшей школы в условиях существующих особенностей вуза и процесса обучения иностранному языку в нем.

Основными задачами статьи являются:

- изложение существующих принципов CLIL-методики и их представление в авторской редакции. Решение этой задачи направлено на формирование у преподавателей английского языка основных концептуальных подходов к практическому освоению этой методики и возможности ее дальнейшего использования;

- представление пошаговой модели технологии реализации CLIL-методики с учетом принципов, стадий и ступеней развития.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов

Для того чтобы CLIL-технология работала эффективно, существует ряд фундаментальных принципов, которые следует рассматривать как основные, наиболее существенные в этом процессе (табл. 1).

Таблица 1. Принципы CLIL и стадии их реализации в процессе обучения

Принципы	Стадии	Особенности	Ожидаемый результат
Принцип 1. Принцип командной работы и коллегиальной ответственности профессорско-преподавательского состава	Ступень I. Понимание общей версии CLIL для данного учебного заведения. Ступень II. Фундаментализация, позволяющая выявить основные вопросы идеального занятия CLIL и определить мотивирующий фактор взаимодействия	Данный принцип должен быть реализован уже на первой ступени процесса внедрения CLIL-технологии. Эта ступень объединяет всех тех, кто заинтересован во внедрении CLIL-технологии в образовательный процесс	Преподаватели должны понимать, что эффективный CLIL-урок – это результат обмена знаниями, опытом, методическим мастерством в рамках сотрудничества как минимум трех сторон: обучаемый, преподаватель предмета и преподаватель языка
Принцип 2. Принцип системного методического анализа учебного материала и его реализации в учебной деятельности	Ступень II. Ступень анализа контента. Ступень III. Ступень построения модели CLIL	Каждому участнику CLIL необходимо определить тип CLIL, подходящий для различных контекстов	Построение модели, соответствующей данному учебному заведению и контингенту
Принцип 3. Принцип планирования учебной деятельности	Ступень IV. Формирование карты планирования для CLIL	Представляет собой шаблон, базируется на четырех структурных компонентах CLIL-технологии – 4C, которые обязательно должны присутствовать в структуре урока: content, cognition, culture, communication	Представляет собой шаблон, базируется на четырех структурных компонентах CLIL-технологии – 4C, которые обязательно должны присутствовать в структуре урока: content, cognition, culture, communication
Принцип 4. Принцип коллективной деятельности. Совместная подготовка материала для CLIL-урока	Ступень V. Трансформация карты-плана в рабочие материалы, задания, ресурсы	Разрабатывается серия уроков для формирования в базовой среде CLIL основных ключевых элементов. Анализ языкового триптиха серии уроков	Формируется обновленный CLIL-тезаурус, направленный на формирование и развития навыков высшего звена (HOTS), креативности и языковой прогрессии
Принцип 5. Принцип системного контроля и регулирования учебного процесса	Ступень VI. Мониторинг и оценка CLIL в действии	Разрабатывается аттестационно-оценочный материал достижения уровней сформированности LOTS и HOTS	Анализ достигнутого уровня позволяет вносить корректирующие действия в учебный процесс и психолого-педагогические условия его реализации
Принцип 6. Принцип развития	Ступень VII. Формирование сообществ, требующих профессионально направленного обучения		

Рассмотрим их несколько подробно.

Ступень 1. Для начала учебной деятельности на основе CLIL профессорско-преподавательский состав должен продумать такого рода формулировки, как «Я хочу», которые являлись бы мотивирующим фактором для их дальнейшей работы, для принятия решений, для выстраивания всего процесса обучения. Эти мотивирующие утверждения могут быть разработаны как на основе предложений, поступающих от отдельных преподавателей, так и готовых клише типа «хочу быть частью сообщества CLIL, где мы могли бы делиться идеями и ресурсами».

Разрабатывая мотивирующие утверждения, мы получаем первоочередные цели, которые становятся глобальными и долгосрочными. Особенностью CLIL является использование юнит. Под «юнитой» в английском языке понимается единица измерения, которая позволяет определить степень использования ресурсов как материальных, так и нематериальных. Отметим, что «юнит» – это характерный компонент англоязычных

учебников, поэтому авторы статьи решили не отходить от общепринятой терминологии. Немаловажное значение для юнит имеют вопросы и ответы на них, например: «Каковы требования ведения диалога для этого задания?»; «Какого рода задания необходимы для того, чтобы стимулировать развитие разговорных навыков и умений?» и т. д. Диалоговые требования соответствуют возрасту обучающихся и уровню развития их когнитивных способностей, они будут доминировать на последующих стадиях и служить инструментами планирования, созданными педагогами для педагогов. Такой подход подразумевает, что и преподаватель языка и преподаватель предмета должны не только выявить понятийный состав, тезаурус, структуру и логику учебного материала, но и выполнить его методическую переработку с учетом психологических аспектов познавательной деятельности обучаемых.

Реализация первого принципа необходима уже на второй ступени совместной деятельности команды по внедрению CLIL-технологии в учебный процесс.

Ступень 2. Анализ и внедрение CLIL-контекста требует участия тех, кто ответственен за внедрение CLIL-программы, для того чтобы выстроить определенную модель обучения, которая базировалась бы не только на версии, разработанной на первой ступени, но и отражала бы ситуацию на месте. Каждому участнику CLIL необходимо определить тип CLIL, подходящий для различных контекстов.

В настоящее время во многих учебных заведениях Европы используют мягкий, средний либо жесткий CLIL. Существующие различные варианты CLIL наилучшим образом отражаются в континууме, на котором фокусируется процесс обучения, а также в результатах, которые варьируются, учитывая контекст, к которому была адаптирована модель CLIL.

Рассмотрим некоторые примеры.

В нашем учреждении делается акцент на формировании и развитии иноязычных навыков общения для карьерного роста. В отличие от простых курсов по иностранному языку, мы предлагаем курс с акцентом на подготовку персонала в сфере ресторанного обслуживания и интеграцией обучения иноязычному общению.

В нашем институте мы хотим сделать процесс обучения иностранному языку более жизненным, наиболее приближенным к реальности и интересам наших студентов. Поэтому мы заинтересованы в подходе, который базировался бы на контенте, наиболее приближенном к современной действительности. Например, изучение темы «Место, где мы живем» можно осуществлять на сравнении двух культурных контекстов: Европы и России.

Мы хотим мыслить «широко» – организовать глобальный проект, похожий на те, которые проводятся организацией Science Across the World. Идея заключается в том, чтобы обучающиеся в разных странах рассматривали одинаковые темы (например, глобальное потепление, невозобновляемые природные ресурсы, наше питание и т. п.) на родном и иностранном языках, а затем сравнивали свои результаты.

Хотя каждая модель CLIL имеет свои глобальные цели, существует одно общее, основополагающее убеждение для всех моделей, которое способствует личност-

ному развитию и готовит к работе в многоязычном мировом пространстве посредством интеграции контекстного или языкового обучения.

Ступень 3. При формировании профессионального тезауруса и при изучении иностранного языка глобальные цели и задачи могут быть достигнуты только при систематической работе. Систематическая работа невозможна без планирования, которое позволяет дозировать учебный материал и отслеживать динамику развития умений и навыков студентов. Поэтому третий принцип связан с планированием средств педагогических коммуникаций. При осуществлении вышеупомянутого принципа, соответствующего третьей ступени внедрения CLIL-технологии в учебный процесс, целесообразно использовать специальные карты CLIL-занятия, которые рассмотрены более подробно в совместной работе авторов [19].

Ступень 4. Формирование карты планирования для CLIL, суть которой сводится к следующему: для внедрения CLIL в процесс обучения рекомендуется использовать так называемую «Карту-памятку» или некий разработанный визуальный шаблон для того, чтобы создать рабочий юнит.

Юнит должен состоять из серии уроков, рассчитанных на определённый период времени или по определённой теме. Эта карта обязательно содержит информацию о глобальной цели и базируется на четырёх структурных компонентах CLIL-технологии – 4C, которые обязательно должны присутствовать в структуре урока: content, cognition, culture, communication.

Темы юнит могут быть различными. Всем преподавателем, которые занимаются внедрением CLIL в процесс обучения, необходимо тщательно исследовать каждый шаг, выбирать вопросы, обсуждать их и добавлять какие-то свои пункты (по своему усмотрению) в эту карту. Глобальная (общая) цель может способствовать возникновению более спонтанной и непринуждённой беседы между преподавателем и студентами.

Ниже рассмотрим модель такой «Карты-памятки» (рис. 1).

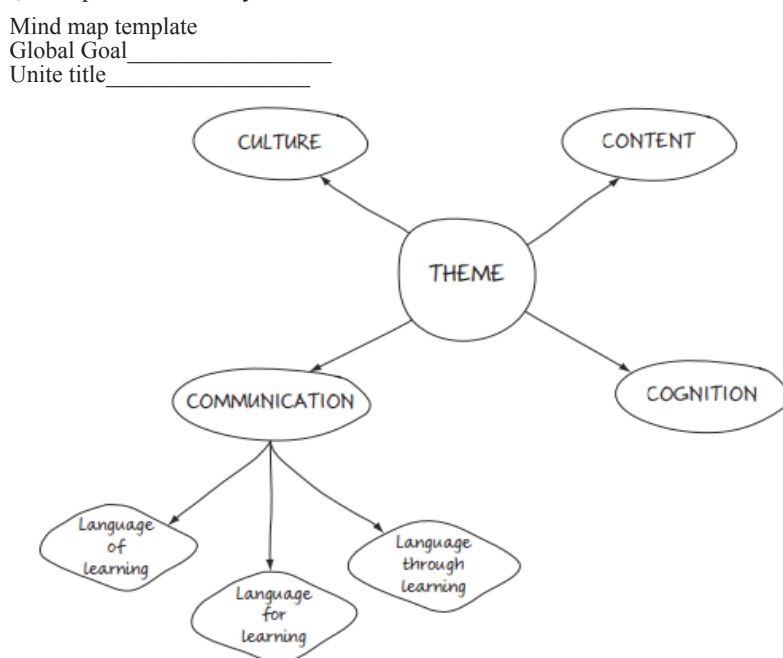


Рис. 1. Иерархическая структура карты-памятки CLIL

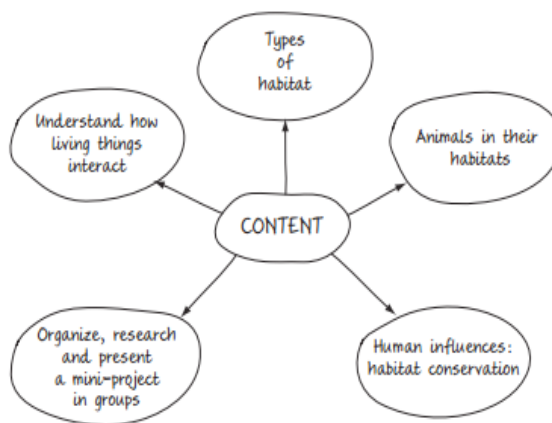


Рис. 2. Наполнение контента

Как пример, мы можем рассмотреть следующее:

- **Global Goal:** Encourage learners to talk more confidently.

- **Unit Title:** Habitats.

Условно выделяют четыре шага планирования юнит.

Шаг 1. Изучение контента – content (рис. 2)

Вопросы для обдумывания

– Существует ли возможность выбора контента? Если да, то какой будет наиболее подходящий для использования CLIL?

– Должны ли мы использовать существующие учебный план или рабочую программу?

– Как осуществлять отбор новых знаний, умений и понятийного аппарата тех тем, которым необходимо обучать?

Что студенты будут изучать? Каковы прогнозируемые результаты процесса обучения?

– Принимать ли во внимание прогрессию в обучении?

– Как выбранный контент способствует развитию общей (глобальной) цели (ей)?

Следующий шаг связан с размещением связей. Этот процесс позволяет нам увидеть, что познавательный уровень CLIL-урока соответствует уровню развития об-

учающихся.

Шаг 2. Связь между содержанием юниты и его познавательной значимостью – cognition.

Приведем примерные вопросы для обдумывания.

Поощряем ли мы в равной степени развитие таких умений, как выстраивание гипотезы, решение проблем (HOTS) или более простых умений (LOTS), таких как запоминание, понимание и применение нового знания?

Какие виды учебной деятельности и заданий наибольшим образом будут способствовать развитию этих умений?

Каким образом мы будем учитывать лингвистические требования этих заданий для того, чтобы видеть языковую прогрессию?

Какие вопросы необходимо задавать, чтобы подготовить студентов к заданиям более высокого когнитивного уровня (HOTS), таким как решение проблем, выстраивание гипотез, проведение анализа и оценки?

Какие вопросы мы хотели бы услышать от наших студентов и пр.?

На рис. 3 отражена структура наполнения типов заданий для развития и саморазвития познавательной деятельности обучаемых.

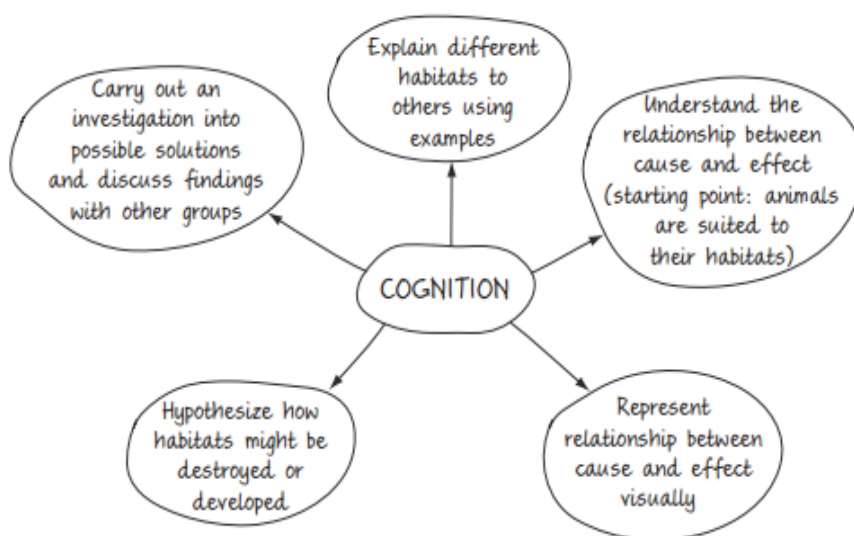


Рис. 3. Схема развития познавательной деятельности

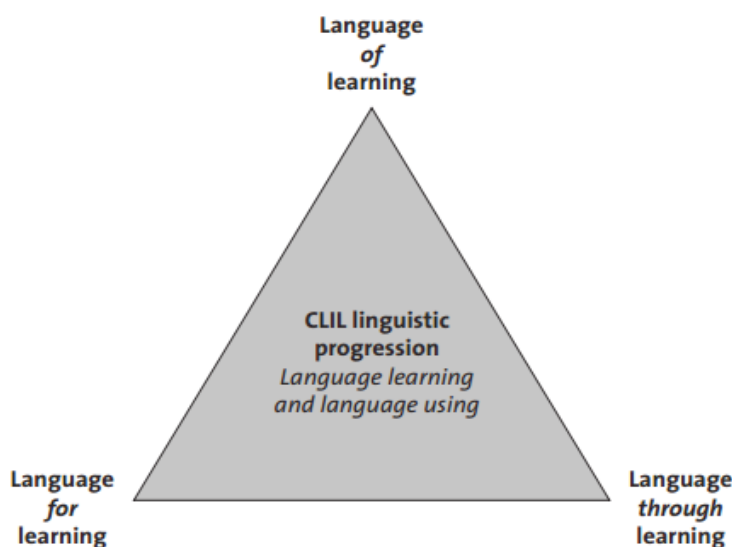


Рис. 4. Языковой триптих

Шаг 3. Communication – направлен на определение значимости языкового обучения и использования иностранного языка в педагогическом процессе. Он позволяет нам определить и выбрать, какое именно предметное содержание (контент) и виды мыслительной деятельности необходимы для организации и осуществления коммуникации. Здесь особую значимость приобретает триптих (рис. 4).

Триптих начинается с отбора ключевых языковых единиц, которые будут необходимы в процессе изучения определенного контента. Он организует изучение языка больше посредством концептуального понимания контента, нежели посредством получения углубленных грамматических знаний. Триптих не отражает изучения грамматики, а вместо этого подходит к её освоению фрагментарно в зависимости от требований контента.

На стадии планирования необходимо проводить систематический анализ языка, который необходим для организации CLIL-уроков. Этот анализ должен выходить далеко за рамки простого анализа ключевых слов, фраз и грамматических явлений (т. е. анализируются все необходимые языковые инструменты, чтобы обучающийся свободно ориентировался в процессе изучения того или иного контента). Не следует забывать, что специфика научного языка требует владения определенным

предметным вокабуляром и всем набором языковых инструментов, которые позволят успешно ориентироваться при изучении той или иной дисциплины, а также при написании научных докладов и статей.

Ступень 5. Рассмотрим далее особенности обучения по методике CLIL.

Language for learning – язык, необходимый, чтобы свободно ориентироваться в процессе обучения, т. е. обучаемый должен уметь задавать вопросы и отвечать на них, выражать согласие или несогласие, писать доклады, осуществлять проектную деятельность.

Считаем, что приоритет следует отдать языку, необходимому, чтобы свободно ориентироваться в процессе изучения юнита, связанного с контентом.

Language through learning позволяет извлекать новое из изучаемых контекстов. В процессе освоения новой дисциплины посредством иностранного языка у обучаемых формируются следующие умения и навыки: умения пользоваться словарём, умения создания презентаций, умения осуществлять обратную связь, умения предоставлять доказательства и приводить аргументы, навыки и умения эффективно обрабатывать полученную информацию. На рис. 5 отражена иерархическая схема обучения, показано, как извлекать новые знания.

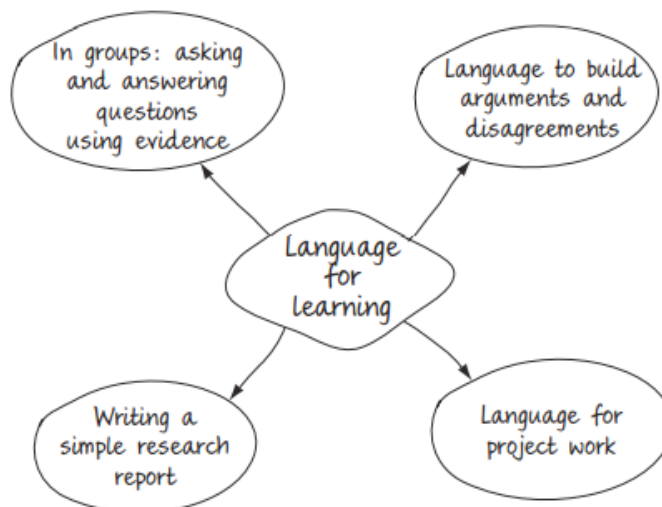


Рис. 5. Language through learning

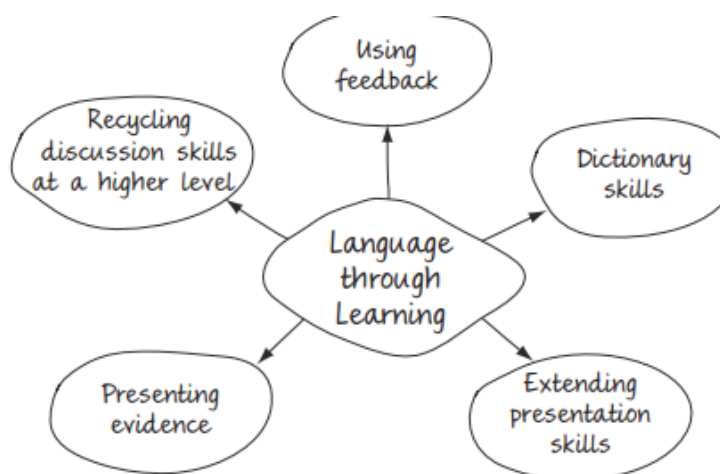


Рис. 6. Формирование новых лексических единиц

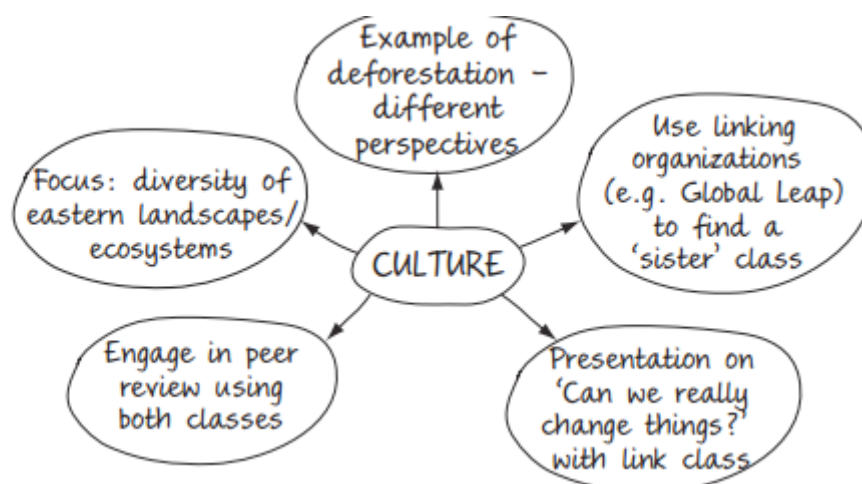


Рис. 7. Синергетический эффект формирования межкультурной коммуникации

Здесь важны задаваемые вопросы для обдумывания. Какие необходимые понятия и функции студенты уже знают? Как их проработать и расширить? Какие стратегии могут использовать наши студенты для самостоятельного изучения иностранного языка? Как выбрать необходимые для дальнейшего развития языковые лексико-грамматические структуры и единицы?

На рис. 6 отражены выбранные новые знания – новые лексические единицы.

Повышение культурной осведомлённости – это отправная точка, так как интеграция культурных возможностей в CLIL-уроках – необходимое условие реализации CLIL-технологии.

Шаг 4. Развитие культурных возможностей и осведомлённости – culture.

Здесь также важны вопросы для обдумывания. Какие виды культурных компонентов следует развивать в этом юните? Каким образом активно вовлекать студентов в развитие понимания культурного разнообразия и какие виды связей в учебном плане существуют с другими университетами (региональные, национальные, глобальные)?

Культурное воздействие на другие C отражено на рис. 7.

Создавая эти карты, преподаватели разрабатывают свой собственный учебный процесс, так как процесс создания самой карты заставляет преподавателей выбирать и формировать приоритеты, чему учить и как в контексте их собственных учебных заведений.

На четвёртой стадии карта-план трансформируется в рабочие материалы, ресурсы, задания и виды деятельности. Это включает в себя тщательный анализ серии

уроков, которые являются базовыми для определённых ключевых элементов. В CLIL-среде познание интегрируется с процессом обучения, общения, формулирования вопросов преподавателям, которые поощряют эти виды деятельности, что является фундаментом для развития навыков высшего звена (HOTS), креативности и языковой прогрессии.

Ступень 6. Мониторинг и оценка CLIL в действии

Матрица CLIL может быть использована, чтобы осуществлять мониторинг, устанавливать последовательность и осуществлять поддержку обучению. Условием здесь должно быть наличие контролируемых параметров, с тем чтобы можно было применять инструменты менеджмента образования в практической реальности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления

В настоящее время не только на кафедре теории и практики перевода Тольяттинского государственного университета проводится подготовка обучения по новой методике преподавателями С.А. Гудковой и Д.Ю. Буренковой, где в соавторстве и под научным руководством заведующей кафедрой С.М. Вопяшиной подготовлена монография, отражающая отдельные элементы уже проделанной работы, появилась коллективная монография, в которой рассматриваются аспекты самообучающихся организаций, к которой можно отнести кафедру теории и практики перевода [19], но и в работах преподавателей других кафедр также рассматриваются элементы CLIL-технологии для формирования научной межкультурной компетенции педагогов неязыковых вузов, в частности, в работах Т.С. Якушевой [20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A.K., Marsland B., Pérez-Vidal C., Wolff D. The CLIL compendium. URL: www.clilcompendium.com.
2. Coyle D. Content and language integrated learning motivating learners and teachers. URL: <http://bloccs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>.
3. Coyle D. Developing CLIL: towards a theory of practice. URL: www.unifg.it/coyle_hood_marsh_clil_toolkit.pdf.
4. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman Higher Education, 2001. 336 p.
5. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives, handbook I: cognitive domain. New York: Longman Higher Education, 1956. 288 p.
6. Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections, cleveland: multilingual matters. Commission of the European communities multilingualism: an asset for Europe and a Shared Commitment, Brussels. URL: ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf.
7. Гудкова С.А. Методика системной адаптации конкурентоспособных специалистов автопрома к международному сотрудничеству в условиях глобализации // Экономика и управление: новые вызовы и перспективы: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Тольятти: ПВГУС, 2013. С. 261–263.
8. Гудкова С.А., Буренкова Д.Ю. Методология CLIL: преимущества и недостатки практического использования в вузе // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: материалы IV Международной научной заочной конференции. Тольятти: ТГУ, 2014. С. 167–173.
9. Лалетина Т.А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку // Модернизация подготовки управленческих кадров России в контексте мировой системы образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. URL: conf.sfukras.ru/uploads/.
10. Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 9. С. 118–122.
11. CLIL History: the causes of the second world war. URL: www.teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.
12. CLIL PSHE healthy living. URL: www.teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.
13. CLIL citizenship: recycling. URL: www.teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.
14. Keith Kelly – Ingredients for successful CLIL. URL: www.teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.
15. Grieson M., Superfine W. The CLIL resource pack: photocopiable. New York: Delta Publishing, 2012. 148 p.
16. Коченкова О.М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL. URL: <http://kochenkova.ru/publ/>.
17. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL. URL: http://www.rusnauka.com/5_126661.doc.htm.
18. Салехова Л.Л., Григорьева К.С. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации: сборник статей II заочного Республиканского Симпозиума. Казань: КФУ, 2013. С. 89–94.
19. Глухова Л.В., Гудкова С.А., Сыротюк С.Д. Методология управления трансформацией организации в самообучающуюся систему. Воронеж: ВГПУ, 2012. 126 с.
20. Якушева Т.С. Требования к профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранного языка // Наука и современность. 2013. № 25-1. С. 158–161.

THE TOOLS OF CLIL-TECHNOLOGY PRACTICAL IMPLEMENTATION IN HIGH SCHOOLS

© 2015

D. Yu. Burenkova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Practice of Translation”
S.A. Gudkova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Practice of Translation”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: CLIL-technology peculiarities; language thesaurus and content; checklist; cultural significance and awareness; language triptych; monitoring and assessment.

Abstract: In the paper, the authors both consider the main CLIL-technology instruments and present various models and technologies with their individual long-term (global) goals. The authors also show the step-by-step process of designing of CLIL-studies by creating a planning map, a “checklist”, give the examples of how to choose the discipline content, and make the conclusion that these tools can be adapted, reorganized and changed according to various priorities of this or that content as it is not a fixed formula. The authors highlighted the importance of foreign language communication between a teacher and the students in the process of a new subject learning and the thesaurus formation. It causes the development of a person cultural potential on the basis of new knowledge and skills.

The conclusions are based on the materials learned by authors during their work experience abroad.

УДК 316

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

© 2015

Н.А. Бухалова, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)

Ключевые слова: деятельностный подход; инклюзия; пожилые люди; поздний возраст; самореализация; социальная активность; социальная роль; социальная эксклюзия; стереотипы старости; теория активности; теория разъединения.

Аннотация: Представлен анализ геронтосоциального осмысления старости и старения. Проблема эксклюзии пожилых людей из социума, представленная в статье, представляет особую актуальность вследствие постарения населения России, обусловленного динамикой рождаемости и продолжительности жизни. Вопросы позднего возраста остаются дискуссионными, так как в научном сообществе и общественном сознании не сформировалось единой оценки этого периода жизни человека. Образ старости исторически детерминирован и трансформируется под влиянием различных мировоззренческих установок. В античности и в средние века представления о старости являлись частью универсального научно-теологического знания о человеке. Отношение к заключительному жизненному этапу было двойственным, с одной стороны этот период можно воспринимать как полноценный период жизни, с другой – как деградацию. В XX веке социально-философское осмысление старости сопряжено с категорией «социальная эксклюзия». В западной социальной психологии актуальны сегодня теории разъединения и активности. Теория разъединения рассматривает процесс дистанцирования пожилых как социально и биологически обусловленный и неизбежный, лежащий в основе системы социального обновления. Обосновывается добровольность исключения из социального пространства, так как старение освобождает пожилого человека от всех обязательств перед обществом. Авторы теории активности отстаивают необходимость сохранения социальной активности пожилых, так как потребности и ценностные ориентации старшего поколения схожи с социальными ориентациями людей среднего возраста.

Результаты исследования социального положения лиц пожилого возраста свидетельствуют о наличии ситуации исключенности старшего поколения, на основании чего появляется необходимость создания условий для поддержания социальной субъектности пожилого человека, активизации жизни в старости с целью повышения ее качества. Сделан вывод, что поздний возраст может стать периодом не только сохранения социальных ролей, но и освоения новых.

В рамках научного дискурса феномена старости и старения актуализируются проблемы инклюзии лиц пожилого и старческого возраста в социум. Вопросы позднего возраста остаются дискуссионными, так как в научном сообществе и общественном сознании не сформировалось единой оценки этого периода жизни человека. Образ старости исторически детерминирован и трансформируется под влиянием различных мировоззренческих установок.

Проблемы старения волновали ученых еще в древности. В античности и в средние века представления о старости являлись частью универсального научно-теологического знания о человеке. Аристотелю старость представлялась мрачным периодом, поскольку большая часть жизни уже прожита. Пожилой человек ориентирован на прошлое, на воспоминания. Цицерон в трактате «Катон старший по старости» писал: «Когда я думаю о старости, я вижу четыре причины, из-за которых мы по привычке считаем ее несчастным периодом нашей жизни: она отстраняет нас от активной жизни, ослабляет наши физические силы, лишает нас чувственных удовольствий и приближает смерть» [1, с. 95] Цицерон опровергает эти причины, утверждая, что старость – самый значимый для социума возрастной период жизни. Старость есть синоним мудрости, когда чувства перестают владеть человеком, накоплен огромный жизненный опыт [2; 10]. К старости человек, закаленный духом, становится внутренне сильнее и мужественнее молодого, так как сопротивляется возрасту и презирает смерть. Старость – это не только закономерная, но и необходимая возрастная мера, данная человеку для организации и упорядочения земных дел и, главным образом, для устройства общественного порядка, которое также выражает и меру космического порядка и космической вечности. Венец же старости – авторитет человека в обществе, более ценный, чем все наслаждения юности, но он высок лишь там, где общество нравственно в своей основе [3, с. 79]. Греческая философия отстаивает идею равноправия всех возрастных периодов жизни человека.

Отношение к заключительному жизненному этапу было двойственным, с одной стороны этот период

можно воспринимать как итог существования, с другой – как увядание, деградацию. М. Лютер, один из лидеров протестантизма, назвал старость живой могилой, что было в духе времени и разделялось его современниками. В. Альперович пишет: «На какой бы ступени иерархической лестницы не находился старик, высокой или низкой, его постоянно преследует мрачный грифон, вонзая когти в самую душу. Имя этому чудовищу – «Ненужность» [4, с. 49–50]. Несмотря на существование этих безрадостных аспектов, есть и другой образ – мудрость старцев. Образы «мудрого старца» и «мудрой пожилой женщины» весьма популярны. Зрелый человек как знаток окрестностей и обладатель многолетнего опыта был объектом уважения. Благодаря своим знаниям он был связующим звеном общества [5]. Люди позднего возраста являлись хранителями и трансляторами общественных традиций. П.А. Сорокин писал: «Каждое последующее поколение сковано нерасторжимой цепью с предыдущим. Оно может погибнуть, но разбить эту цепь бессильно. Оно может кое-что изменить в переходящем к нему наследстве предков, но не принять этого наследства, «отрясти его прах с ног своих» оно не в состоянии... В нас живут предыдущие поколения, они входят в наше «Я» [6, с. 176]. Человек к старости приобретает огромный комплекс знаний и умений, полнота его бытия достигает своеобразного предела, что способствует обогащению культуры.

Важным для понимания восприятия старости является лингвистический аспект проблемы. Анализируя смысловые вариации термина «старый», В.В. Колесов пишет о том, что старым человеком, в противоположность ветхому, считался старший в роду, тот, который в необходимый момент становился первым и был достоин славы своих пращуров [7, с. 89]. М.Э. Елютина приходит к выводу, что в древности само понятие «старый» наделялось значениями «сильный», «значительный», «независимый». Понятие «молодой» напротив характеризовалось такими категориями, как «слабый», «беззащитный», «зависимый» [8, с. 35]. Уважение, преклонение перед старостью лежало в основе социального устройства патриархального общества. Поздний возраст

имел ряд достоинств и гарантировал привилегированное социальное положение.

В XX веке социально-философское осмысление старости сопряжено с категорией «социальная эксклюзия». В западной социальной психологии актуальны сегодня теории разединения и активности. Теория разединения обоснована в работах Э. Камминга и У. Генри, отстаивающих тенденцию снижения интенсивности взаимодействия между стареющим индивидом и более молодыми поколениями. Процесс старения представляется как неизбежное взаимное отчуждение, снижение взаимодействия между пожилым человеком и обществом, ведущее по мере старения к полному дистанцированию. Разъединение трактуется исследователями как позитивно функциональное, позволяющее уменьшить энергию эго и приспособиться к смерти.

Исключение из социального пространства может быть инициировано и самим пожилым человеком, так как старение якобы «освобождает» пенсионера от всех обязательств перед обществом. Процесс дистанцирования социально и биологически обусловлен и неизбежен и лежит в основе системы социального обновления. Когда процесс завершается, равновесие, существовавшее в среднем возрасте между личностью и обществом, уступает новому виду равновесия, характеризующемуся большим дистанцированием и видоизменением характера отношений [9]. По мнению некоторых отечественных социологов, подобная трактовка места пожилых людей в социуме характерна для позиций эйджизма [10]. Термин был введен в научный оборот социологом Р. Ватлером и обозначает дискриминацию, осуществляемую одними возрастными группами по отношению к другим. Р. Ватлер предположил, что в наибольшей степени эйджизм затрагивает пожилых людей.

Альтернативой теории разединения служит теория активности, одним из основоположников которой принято считать Г. Маддокса. Но тезис о том, что деятельность есть способ бытия человека, был сформулирован еще в немецкой классической философии, а позднее трансформировался в научно-обоснованный вывод о том, что система социальной деятельности, основанная на исторически определенном способе материального производства, есть способ бытия общества. Карл Маркс написал, что подобно тому, как материальная деятельность есть мое практическое самоопределение и самоутверждение, так «деятельность моего всеобщего сознания как таковая является моим теоретическим бытием как общественного существа» [11, с. 590].

Человек как индивид существует лишь как общественный человек в составе социальных групп, общностей, классов, то есть в составе той социальной системы, которая складывается, вырастает как воплощение способа производства общественной жизни, системы социальных отношений, формирующихся на основе совокупной деятельности индивидов и ее объективированных результатов. Деятельность предстает как социально преемственная активность, адресующая себя другим людям и поколениям. Таким образом, в деятельности человек раскрывает свое особое место в мире и утверждает себя в нем как существо общественное, «как само общество производит человека, так и он производит общество» [11, с. 259].

По мнению сторонников теории активности, потребности и ценностные ориентации старшего поколения схожи с социальными ориентациями людей среднего возраста. Сужение социального пространства и снижение интенсивности межличностных взаимодействий происходит из-за депривации и отчуждения пожилых людей. Полноценное старение трактуется как сохранение социальной активности, консервации межличностных связей. Г. Маддокс обосновывает необходимость профессиональной или семейной самореализации ин-

дивида в позднем возрасте, делает акцент на активном участии пожилых людей в жизни в форме оплачиваемой или волонтерской работы [12]. Л.И. Анцыферова [13] в своей типологии старости описывает продуктивный тип стареющего человека как включенного в социум, планирующего и осваивающего новые деятельности, передающего накопленный опыт. И.С. Кон [14] связывает благополучный тип старения с активной вовлеченностью человека в общественную жизнь. В рамках отечественного социально-философского анализа старости формируется понимание человека как активно действующего субъекта на всех этапах жизненного цикла. Разрабатываются стратегии инклюзии лиц пожилого и старческого возраста в общество, основывающиеся на идее сохранения и развития социальной субъектности пожилых людей.

Отношение обывателей к старости также имеет двойственный характер. Различные социологические исследования, посвященные проблемам восприятия старости общественным сознанием, рисуют неоднозначную картину распределения мнений населения о пожилом возрасте, его преимуществах и недостатках, общественной значимости и социальной востребованности потенциала старшего поколения. Если до перехода к капиталистическому обществу отношение к старикам было в целом положительным, то теперь такие понятия, как опыт, авторитет и традиции потеряли свое прежнее значение. Вместе с этим начал снижаться социальный статус представителя старшего поколения, демонстрируя довольно редкий случай нисходящей групповой социальной мобильности [15].

В российском обществе помимо болезней и бедности поздний возраст ассоциируется с одиночеством, которое трактуется как неотъемлемая составляющая старости. Более того, старость мыслится как одиночество, отождествляется с ним. За утратой трудоспособности следует резкая смена социальных ролей, перемена образа жизни, проблемы с адаптацией к меняющемуся миру, в то время как готовность и способность принять эти изменения невелики. Пожилой человек оттесняется из ранее занимаемых высоких или средних позиций в социальной структуре общества и власти – это естественный процесс смены поколений в обществе. Но для каждого отдельно взятого пожилого человека это воспринимается как потеря социального статуса, нарастает тревожность, неудовлетворенность жизнью, снижается самоуважение. Исключение пожилых людей из большинства социальных сфер провоцирует изоляцию старшего поколения [16].

В общественном сознании образы «старости», «старика», «пожилого человека» носят амбивалентный характер, проявляющийся в рассогласованности представлений и требований со стороны различных социальных институтов. Социальная дистанция между социальными людьми и представителями других возрастных групп, которая может быть определена как степень близости или отчуждения, имеет устойчивую тенденцию к увеличению. Наименьшая социальная дистанция по отношению к пожилым людям существует в семейно-бытовой сфере. Позиции близкого родственника или соседа, занимаемые пожилым человеком, воспринимаются, скорее, положительно. Увеличение социальной дистанции обуславливает рост пространственной дистанции, что способствует разобществлению и дезинтеграции пожилых людей, ориентируя их на программу «доживания». Некоторые исследователи называют старость возрастом «плохой адаптации», которая происходит вследствие различных соматических и психических изменений личности, а также в связи с переменами в семейной жизни и социальном пространстве [17].

Наряду с объективными критериями статусной позиции пожилых людей общественное мнение также ока-

зывает влияние на социальное самочувствие представителей позднего возраста. Социальный статус пожилого человека в обществе динамичен. Его трансформация обуславливается социально-экономическими модификациями общественной структуры. Особенно активно на нее влияют процессы модернизации, изменение социальной структуры и социальных отношений в обществе; трансформация социальных сетей (окружения) и смена мотивации активности при переходе от профессиональной к досугово-рекреативной деятельности [18]. Если пожилой человек принимает новый статус, то есть осознает и принимает принадлежность к новой группе, с характерными для этой возрастной когорты нормами взаимодействия, моралью, духовными ценностями, то ему удастся избежать состояния депривации и адаптироваться к новым условиям. Принятие на каждом этапе жизненного пути новых и оставление старых ролей, равно как и адаптация к изменению их содержания и соотношения, требует от индивида соответствующей подготовки, социализации. Подготовка к выходу на пенсию – столь же необходимый элемент социализации в старости, как профессиональная ориентация в юности. [19, с. 38].

Результаты исследования социального положения лиц пожилого возраста свидетельствуют о наличии ситуации исключенности старшего поколения: неразвитость и закрытость рынка труда, отсутствие институтов ресоциализации, дороговизна системы здравоохранения, несистематичность форм помощи или незначительность оказываемой поддержки. Данная ситуация усугубляется личными принципами и качествами пожилых лиц. Соответственно, в совокупности это приводит к социальной эксклюзии пожилого населения [20].

В связи с вышеобозначенными тенденциями существует объективная необходимость решения проблем ресоциализации, социальной адаптации пожилых россиян. Под социальной адаптацией понимается то, как старые люди, получившие новые качества в силу возраста, приспосабливаются к обществу, и как общество приспосабливает старых людей к себе [21]. Критерием адаптации является способность индивида удовлетворять свои социальные потребности в различных сферах жизнедеятельности: поддержание и развитие личности как целого, ее физического и эмоционального благополучия, культурно-образовательного уровня, мировоззрения и идеалов; материальное потребление, поддержание приемлемого уровня обеспеченности материальными благами, досуг, рассматриваемый как простое потребление свободного времени и как предметная реализация своих способностей, творческая деятельность, самореализация; поддержание межличностных и общественных связей, принадлежности к различным социальным группам, получение признания своей значимости, уважения окружающих, сохранение социального статуса.

Поздний возраст может и должен быть плодотворным периодом жизни, для чего необходимо помочь пожилым людям преодолеть негативные стереотипы старости [22]. Ресоциализация в позднем возрасте анализируется нами в рамках личностно-ролевого подхода, в котором адаптация пожилых людей к новым социальным условиям заключается во вхождении в круг ролей, соответствующих статусу пенсионера. Конкретный вид социальной активности будет определяться личностными особенностями, жизненным опытом индивида, а также внешними условиями деятельности.

Главная роль по ресоциализации старшего поколения сегодня отводится государству в лице социальных служб, а пожилой человек воспринимается как объект социально-психологической и медицинской поддержки. Необходимо создавать условия для поддержания социальной субъектности пожилого человека, активизации жизни в старости с целью повышения ее качества.

Основными сферами активности в старости становятся семейно-бытовая и досуговая, свидетельствующие о сохранении пожилыми людьми социально значимых ролей. Изменение статусно-ролевого набора приводит к новому восприятию себя, происходит внутренняя переоценка ценностей. Рождается новое понимание жизни, себя и оценки других. Таким образом, поздний возраст может стать периодом не только сохранения социальных ролей, но и освоения новых. Подтверждение авторской позиции находим и у других отечественных исследователей, считающих, что обществу необходимо не «сюсюкать» и «нянчиться» с пожилыми, а помочь преодолеть существующие устойчивые стереотипы как у стариков о себе, так и у нестарых людей о стариках; создавать условия для реализации потенциала на основе накопленного опыта и пришедшей с годами мудрости; предоставить возможность для активной творческой старости, что повысит самооценку и самочувствие у ее носителей [23].

Необходимо также осознавать, что без гуманизации общей культуры отношения общества к старшему поколению социальная инклюзия стариков невозможна. Обществу необходимо привыкнуть не только к феномену старения, но и к пониманию старости как благодатного периода. Современному обществу нужно научиться воспринимать старость как логическую кульминацию продолжительной и полноценной жизни, прийти к пониманию того, что эта часть жизни не менее привлекательна, чем предшествующие ей годы [24].

Анализ проблем социальной инклюзии лиц пожилого и старческого возраста показал, что основными критериями исключения являются возрастной признак и явление эйджизма. При разработке стратегий включения пожилых в социум необходимо учитывать весь спектр критериев вытеснения стариков из социального пространства: одиночество, депривация, дискриминация, негативные стереотипы старости, разрушение коммуникативных связей и сужение социального пространства, утрата профессиональной активности и проблемы самореализации. Ответственность за возвращение пожилого человека в социум лежит не только на обществе, но и на самом индивиде. Самореализация в старости подразумевает максимальное использование накопленного опыта и знаний. Самовыражение в позднем возрасте может осуществляться в разных сферах: семейной, творческой, профессиональной и др. Задача общества и государства – сохранить коммуникативное поле пожилого человека для самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Старость: популярный справочник / под ред. Л.И. Петровской. М.: Большая российская энциклопедия, 1996. 352 с.
2. Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М.: Наука, 1974. 247 с.
3. Рыбакова Н.А. Феномен старости. М.: Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, 2000. 169 с.
4. Альперович В.Д. Геронтология – старость: социокультурные аспекты. М.: ПРИОР, 1998. 576 с.
5. Крживицкий Л. Антропология и психические расы. М.: Белые львы, 2015. 384 с.
6. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии: статьи разных лет. М.: Наука, 1994. 560 с.
7. Колосов В.В. Мир человека в слове Древней Руси. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1986. 312 с.
8. Елютина М.Э. Мир старости как форма социокультурного текста : дис. ... д-ра соц. наук. Саратов, 1999. 251 с.
9. Азарина М.С. Социальная эксклюзия пожилых людей в условиях постсоветской модернизации // Социосфера. 2012. № 1. С. 75–76.
10. Старикова М.М. Стереотипы старости и старения

- // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2011. № 2 (22). С. 43–50.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 21. М.: Госполитиздат, 1954. 745 с.
12. Maddox G.L. Psycho social perspective so faging // The aging dimension. England, 1987. P. 38.
13. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 3. С. 86–99.
14. Кон И.С. Социологическая психология. Избранные психологические труды. М.: Воронеж, 1999. 560 с.
15. Смирнова Т.В. Социальный статус пожилых людей: социологический анализ // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 1–1. С. 70–78.
16. Кутявина Е.Е. Социальное исключение пожилых людей // Старшее поколение в современной семье / под общ. ред. З.Х. Саралиевой. Н. Новгород: НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2009. С. 311–313.
17. Краснова О.В. Порождение заблуждений: пожилые люди и старость // Отечественные записки. 2005. № 3 (23). URL: old.strana-oz.ru.
18. Мосина О.А. Трансформация социального статуса пожилого человека в исторической ретроспективе // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1. С. 175–183.
19. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. 336 с.
20. Неваева Д.А. Особенности социальной эксклюзии лиц пожилого возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2 (58). С. 141–146.
21. Александрова М.Д. Старение: социально-психологический аспект // Психология старости и старения: хрестоматия. М.: Академия, 2003. 416 с.
22. Ванюхина Н.В. Мотивы учения студентов «Университета третьего возраста» // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 48–51.
23. Карсаевская Т.В. Коллизии старости в условиях глобализации // Философия старости: геронтология: сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. Вып. 24. С. 64–66.
24. Дьяченко Л.И. Значение философского дискурса старости // Альманах современной науки и образования. 2010. № 12 (43). С. 13–15.

THE PROBLEMS OF SOCIAL INCLUSION OF ELDERLY AND SENILE PERSONS

© 2015

N.A. Bukhalova, PhD (Sociology), assistant professor of Chair “Humanities”
Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Knyaginino (Russia)

Keywords: activity approach; inclusion; elderly persons; late age; self-fulfillment; social activity; social role; social exclusion; old age stereotypes; theory of activity; theory of separation.

Abstract: The paper gives the analysis of geronto-social understanding of senility and aging. The problem of elderly persons exclusion from the society considered in the paper is particularly topical due to the Russian population greying caused by the fertility dynamics and expectancy of life. The issues of late age are polemic as the academic circles and the public consciousness did not create any uniform assessment of this period of human life. The senility image is historically determined and being transformed under the influence of various world paradigms. In the ancient world and in the medieval period, the ideas of senility were parts of encyclopedic scientific and theological knowledge about a person. The attitude to the final vital stage was dual, on the one hand this period can be perceived as the full-fledged period of life, on the other hand – as degradation. In the XX century, the social and philosophical understanding of senility is connected with the category of “social exclusion”. In the western social psychology, the theory of separation and theory of activity are topical today. The theory of separation considers the aloofness of elderly persons as the socially and biologically associated and inevitable process underlying in the system of social updating. The author proves the voluntary basis of the exclusion from the social space as the aging releases an elderly person from all obligations to the society. The authors of the theory of activity defend the necessity to retain social activity of elderly persons as the needs and the system of values of the older generation are similar to social orientations of middle age people. The results of the study of social status of elderly persons prove the existence of the older generation exclusion, on the basis of which the necessity of creating conditions for maintenance of social subjectivity of an elderly person, the activation of life in senility for the purpose of its quality increase. The author made the conclusion that the late age can become the period of social roles retaining, and also of the development of new ones.

УДК 37.013

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ И СПОСОБ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

© 2015

А.В. Гузнова, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные науки»

О.А. Павлова, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»

О.Н. Шумилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)

Ключевые слова: дисциплины социально-гуманитарного цикла; интерактивные методы обучения; научно-исследовательская работа; общекультурные компетенции; патриотическое воспитание; проектная деятельность.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проектной деятельности как средства реализации научно-исследовательской работы и способа гражданско-патриотического воспитания студентов-бакалавров в рамках дисциплин социально-гуманитарного цикла. Конкретные виды профессиональной деятельности определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединением работодателей. На начальном этапе обучения основная учебная нагрузка ложится на дисциплины социально-гуманитарного цикла: историю, философию, социологию, политологию, психологию и педагогику. Основным требованием современного образования является компетентностный подход, что обуславливает использование интерактивных форм и методов обучения, причём большое внимание следует уделять научно-исследовательской работе студентов как форме организации не только аудиторной, но и самостоятельной работы. Научно-исследовательская деятельность реализуется как в учебной, так и во внеучебной проектной деятельности студентов. В учебное время научно-исследовательская работа предусматривает выполнение реферативных работ или проектов, изучение источников и работ, имеющих исследовательский характер. Во внеучебное время научно-исследовательская работа организуется индивидуально со студентами или группой студентов через работу научных кружков, семинаров, различных научных конференций, участие студентов в круглых столах, викторинах, олимпиадах, экскурсиях. Важным принципом комплексной системы НИРС должна является преемственность ее методов и форм от курса к курсу, от одной учебной дисциплины к другой, от одних видов учебных занятий и заданий к другим. Научная работа в вузе способствует непрерывному совершенствованию учебно-воспитательного процесса, внедрению в образовательную деятельность современных методик и педагогических технологий. Формирование гражданско-патриотического сознания у студентов-бакалавров является важной составляющей современного образования, так как именно от использования потенциала молодежи, от её гражданской позиции зависит развитие страны и её будущее. В данной статье представлен результат проектной деятельности преподавателей кафедры «Гуманитарные науки» НГИЭУ.

Согласно ФГОС ВО будущие бакалавры готовятся к таким видам профессиональной деятельности, как аналитическая, научно-исследовательская, организационно-управленческая, педагогическая [1], организационно-управленческая, информационно-аналитическая [2]. Конкретные виды профессиональной деятельности определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединением работодателей.

На начальном этапе обучения основная учебная нагрузка ложится на дисциплины социально-гуманитарного цикла: историю, философию, социологию, политологию, психологию и педагогику. Именно они, в первую очередь, формируют общекультурные компетенции. В таблице 1 представлена матрица общекультурных компетенций, формируемых в рамках дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Таблица 1. Матрица общекультурных компетенций

Направление подготовки	Дисциплины				
	История	Философия	Социология	Политология	Педагогика
38.03.01 «Экономика»	ОК-3, 4, 6	ОК-1, 2, 6	ОК-2, 4, 6, 9	ОК-3, 5, 7	ОК-1, 6, 10
38.03.02 «Менеджмент»	ОК-3, 4, 5, 6	ОК-5, 6	ОК-1, 2, 5, 6	ОК-1, 3, 5, 6	ОК-5, 6, 11

Для реализации перечисленных компетенций по дисциплинам в свете требований, выдвигаемых современным обществом, в образовательном процессе необходимо использовать интерактивные формы и методы обучения, причём большое внимание следует уделять научно-исследовательской работе студентов как форме организации не только аудиторной, но и самостоятельной

работы.

В отечественной педагогической теории и практике активно исследуются проблемы компетентностного подхода к образованию. Анализ данного подхода представлен в трудах Д.С. Ермакова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Г.В. Мухаметзяновой, М.Н. Скаткина и др. При этом ученые отмечают, что компетентностный подход сочетает в себе личностный, деятельностный, системный и другие подходы [3–6].

Научно-исследовательская деятельность – это работа научного характера, связанная с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и в обществе, научных обобщений, научного обоснования проектов [7]. Основная цель научно-исследовательской работы студентов (НИРС) – создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса в вузе.

Научно-исследовательская деятельность в Нижегородском государственном инженерно-экономическом университете по дисциплинам социально-гуманитарного цикла реализуется как в учебной, так и во внеучебной проектной деятельности студентов. В учебное время научно-исследовательская работа предусматривает выполнение реферативных работ или проектов, изучение источников и работ, имеющих исследовательский характер. Во внеучебное время научно-исследовательская работа организуется индивидуально со студентами или группой студентов через работу научных кружков, семинаров, различных научных конференций, участие студентов в круглых столах, викторинах, олимпиадах, экскурсиях.

На дисциплинах социально-гуманитарного цикла преобладают такие формы НИРС, как реферирование,

аннотирование, подготовка научных обзоров и работ, статей, докладов.

НИР должна носить комплексный характер, что дает возможность обеспечивать непрерывное участие студентов в научной работе в течение всего периода обучения. Важным принципом комплексной системы НИРС должна является преемственность ее методов и форм от курса к курсу, от одной учебной дисциплины к другой, от одних видов учебных занятий и заданий к другим.

З.А. Демченко отмечает, что в ситуации, когда возникла необходимость решения вопросов, связанных с развитием академической и социальной мобильности будущего специалиста, университеты вынуждены будут пересмотреть свое отношение к научно-исследовательской деятельности обучающейся молодежи, прежде всего студентов младших курсов [8, с. 5]. Соответственно, требуется переосмысление подхода к научно-исследовательской работе студентов, реализуемой на дисциплинах социально-гуманитарного цикла: необходимо организовать продуктивную деятельность бакалавров, которая будет способствовать росту интереса к получению, восприятию и обработке новой информации, развитию способностей применять полученные знания на практике, стремлению к повышению своей компетентности. Всё это оказывается возможным при использовании метода проектов. Стоит обратить внимание, что в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.» отмечается необходимость использования в образовательном процессе проектной деятельности обучающихся: «в основу развития системы образования должны быть положены принципы проектной деятельности...такие как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений» [9, с. 42].

Так, проектная деятельность является наиболее актуальным видом деятельности в современном образовании: она раскрывает широкие возможности как перед преподавателями в виде использования разнообразных активных и интерактивных методов в рамках образовательного проекта, так и перед обучающимися в качестве средства организации коллективной работы, саморазвития и выбора способа обработки и представления информации.

Проектная деятельность, рассматриваемая в системе личностно-ориентированного образования, способствует развитию таких личностных качеств студентов-бакалавров, как самостоятельность, инициативность, предполагает большую активность обучаемого, творческое переосмысление полученных сведений. Проектное обучение представляет собой технологию, рассчитанную на последовательное выполнение учебных проектов. Ее целью является самостоятельное «постижение» обучающимися различных проблем, имеющих жизненный смысл. Ее материализованным продуктом является учебный проект, который определяется как самостоятельно принимаемое обучающимися развернутое решение проблемы [10, с. 157].

Целью проектной деятельности является самостоятельное получение новых знаний и их использование для решения познавательных и практических задач, формирование способностей эффективного действия в реальных жизненных ситуациях, способствующих адаптации к изменяющимся условиям, ориентации в разнообразных ситуациях и развитию умений работать в коллективе. Проектная деятельность направлена на формирование информационно-коммуникационной компетентности студентов.

Обобщая педагогический опыт в области использования метода проектов в учебном процессе [11; 12], можно выделить следующие структурные элементы проекта (рис. 1).

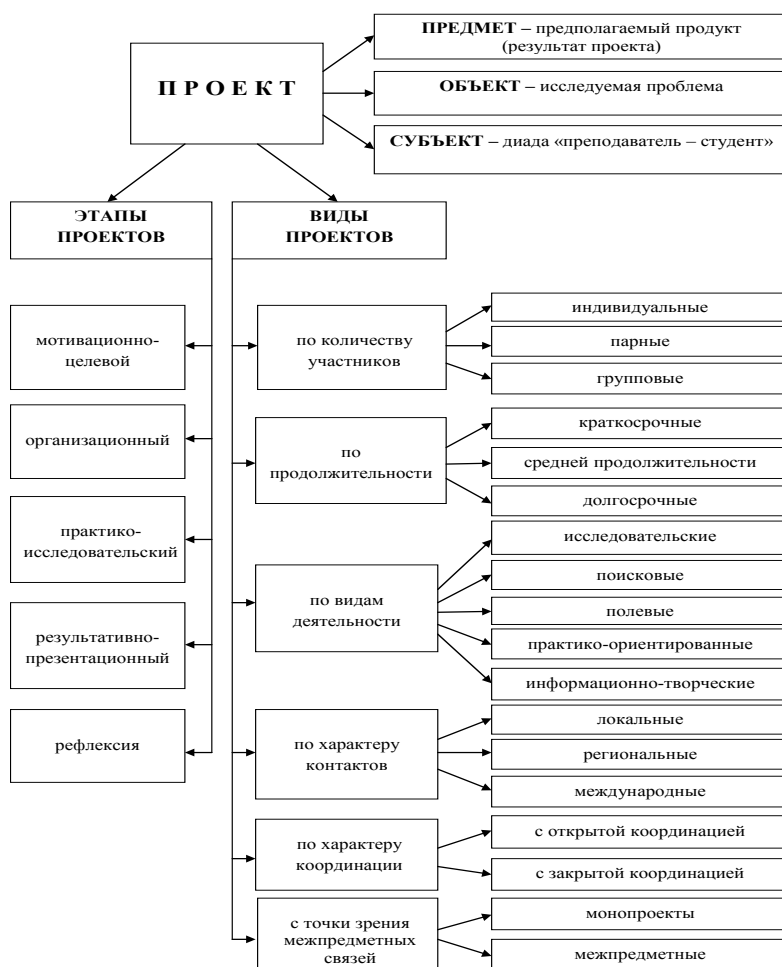


Рис. 1. Структурные элементы проекта

Проектная деятельность является не только средством реализации научно-исследовательской деятельности студентов, но и способом гражданско-патриотического воспитания [13–15]. Данный факт обусловлен тем, что научная работа в вузе способствует непрерывному совершенствованию учебно-воспитательного процесса, внедрению в образовательную деятельность современных методик и педагогических технологий [16–18]. Формирование гражданско-патриотического сознания у студентов-бакалавров является важной составляющей современного образования, так как именно от использования потенциала молодежи, от её гражданской позиции зависит развитие страны и её будущее.

Компетентностный подход современного образования предусматривает не только формирование профессиональных качеств будущего специалиста, но и личностных, определяющих ответственность перед страной и обществом [19; 20]. Современный специалист, являясь частью общества, должен быть воспитан в системе общенациональных ценностей, иметь высокие морально-правовые качества, владеть правовой культурой, ценностями гуманизма и экологического сознания [см., например, 21–26].

Воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью, определяет Национальная доктрина образования в РФ [27].

Дисциплины социально-гуманитарного цикла составляют важную часть общеобразовательной и мировоззренческой подготовки современных студентов-бакалавров. Преподавание данных дисциплин тесно связано с исследовательской деятельностью, где важной составляющей является не просто поиск информации, а умение видеть проблемы, конструировать гипотезы, задавать вопросы, наблюдать, экспериментировать, делать умозаключения и выводы, давать определение понятиям и классифицировать их.

В данной статье представлены результаты проектной деятельности преподавателей кафедры «Гуманитарные науки» НГИЭУ. Разработан и внедрен долгосрочный проект к празднованию 70-летия Победы «От героев былых времен не осталось порой имен...».

Целью проекта является изучение студентами истории Великой Отечественной войны на основе краеведческого материала посредством поисково-исследовательской деятельности, формирование чувства гражданственности, патриотизма и гордости за историю своей страны. Данный проект является междисциплинарным, что находит своё отражение в решаемых в ходе исследования задачах:

- изучение фондов Княгининского районного краеведческого народного музея по истории Великой Отечественной войны (дисциплины «История», «Педагогика», «Политология»);
- анализ общественного мнения жителей района о значении Великой Отечественной войны для истории России (дисциплины «Социология», «Психология»);
- составление психологического портрета воина-защитника страны на основе музейных материалов, интервьюирования ветеранов Великой Отечественной войны (дисциплины «Психология», «Социология», «История»).

Проектная деятельность осуществляется с учетом ряда последовательно выделенных этапов. Первый этап

– мотивационно-целевой. Данный этап предусматривает осознание мотива и цели деятельности; постановку проблемы и включает выделение приоритетных ценностей, на основе которых будет реализовываться проект; определение замысла проекта.

На организационном этапе строится модель деятельности и осуществляется ее планирование, определяются источники необходимой информации, группы участников, примерный объем проекта, выявляется значимость проектной работы, производится детализация, прописываются роли всех участников проекта, сроки исполнения ими каждого вида работы.

Практико-исследовательский этап включает собственно проектирование. На этом этапе обучающиеся осуществляют сбор информации по проекту, выбирают форму реализации проекта, происходит творческий поиск лучшего варианта решения задачи. В частности, изучение фондов Княгининского районного краеведческого народного музея, социологический опрос, интервьюирование ветеранов и работников тыла, сбор, обработка и анализ материала.

На этапе представления проекта (результативно-презентационный этап) использовались следующие формы учебной деятельности: пресс-конференции, круглые столы, публичные лекции, мини-конференции. Например, в 2013–2014 гг., 2014–2015 уч. г. результатом реализации данного проекта стали региональные научно-практические конференции: «Война как опыт, война как образ...» и «Мы этой памяти верны...».

Третий этап проектного цикла – оценочно-рефлексивный. Его основу составляет самооценка деятельности студентов. Подчеркнем, что рефлексия сопровождает каждый этап проектной технологии. Однако выделение самостоятельного оценочно-рефлексивного этапа способствует целенаправленному самоанализу и самооценке. На данном этапе на основе рефлексии проводится корректировка проекта, завершается работа над защитой проекта, на которой студенты представляют не только результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена информация, рассказывают о проблемах, возникших при выполнении проекта, демонстрируют приобретенные знания, умения. На этом этапе студенты включаются в дискуссию по обсуждению проектов, учатся конструктивно относиться к критике своих суждений, признавать право на существование различных точек зрения на решение одной проблемы, осознают собственные достижения и выявляют нерешенные вопросы.

Таким образом, включение проектной деятельности в образовательный процесс подготовки бакалавров обеспечивает достижение инновационных образовательных целей, формирование личности обучающегося, обладающего потенциалом научного творчества, высоким уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированной на решение проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера, на реализацию гражданско-патриотического воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ФГОС ВПО по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» // Казанский федеральный университет. URL: kpfu.ru.
2. ФГОС ВПО по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» // Казанский федеральный университет.

- тет. URL: kpfu.ru.
3. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 39 с.
 4. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2000. 35 с.
 5. Мухаметзянова Г.В. Педагогическая стратегия трансформации качественного образования студента в средней профессиональной школе // Профессиональное образование в России: методология и теория. М.: ВЛАДОС, 2005. 319 с.
 6. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2011. 336 с.
 7. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.
 8. Демченко З.А. Научно-исследовательская деятельность студентов высших учебных заведений в России (1950–2000-е гг.) Исторические предпосылки, концепции, подходы. Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. 255 с.
 9. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662) // Гарант: информационно-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/194365/#friends>.
 10. Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения. М.: Высшая школа, 2004. 156 с.
 11. Янченко И.В. Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза // Молодой ученый. 2013. № 2. С. 422–424.
 12. Фидарова М.Г. Модель организации проектной деятельности студентов при компетентностном подходе // Дискуссия. 2014. № 6 (47). С. 104–112.
 13. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 20–23.
 14. Ташлинская Е.Ш. Инновационный характер научно-педагогической деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 285–291.
 15. Корчагина М.В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности как фактора повышения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 93–98.
 16. Митрошенкова А.Е. Особо охраняемые природные территории как потенциальные объекты для научно-исследовательской и учебной деятельности студентов // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 68–71.
 17. Маслюк Р.В. Проблема развития комплекса «педагогический колледж – педагогический университет» в системе непрерывного педагогического образования (логико-исторический анализ) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 23–26.
 18. Овчаров С.М. Педагогическая технология развития креативности будущих учителей информатики в условиях университетского образования // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 43–46.
 19. Галеева Е.В., Галкина И.А. Педагогическая технология формирования вербализации эмоциональных представлений у детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 18–19.
 20. Рыбакова М.В., Зернова Л.П., Матраева А.Д. Гуманитарные дисциплины как средство формирования общекультурных компетенций студентов // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2014. № 37. С. 34–49.
 21. Бундин М.В., Кирюшина Н.Ю. Формирование общекультурных компетенций у студентов вузов. Н. Новгород: НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2012. 64 с.
 22. Певцова Е.А. Экстремистские проявления в поведении молодежи в период правовых реформ и кризисных явлений в государстве: проблемы профилактики // Российская юстиция. 2009. № 7. С. 13–23.
 23. Беспалова Т.В. Патриотизм как форма социокультурной идентификации в конфликтных условиях российского переходного общества : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2011. 50 с.
 24. Беляев А.В., Сиволобова Н.А. Опыт организации гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи // Общество. Культура. Наука. Образование. 2014. № 1. С. 231.
 25. Козловская Т.В. Духовная ориентация гражданско-патриотического воспитания в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов на/Д., 2009. 26 с.
 26. Горельцев А.Г. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в государственном техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 16 с.
 27. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Научно-методический центр образования, воспитания и социальной защиты детей и молодежи. URL: suvagcentr.ru.

PROJECTING ACTIVITY AS A MEANS TO IMPLEMENT THE RESEARCH WORK AND A WAY OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS WITHIN SUBJECTS OF SOCIAL AND HUMANITARIAN CYCLE

© 2015

A. V. Guznova, senior teacher of Chair "Humanities"

O. A. Pavlova, PhD (History), assistant professor of Chair "Humanities"

O. N. Shumilova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Humanities"

Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Knyaginino (Russia)

Keywords: subjects of a social and humanitarian cycle; interactive methods of training; research work; cultural awareness; patriotic education; projecting activity.

Abstract: The paper studies the projecting activity as a means to implement research work and a way of civil and patriotic education of undergraduate students within subjects of the social and humanitarian cycle. Certain types of professional activity are defined by a higher educational institution together with the students, scientific and pedagogical staff of the higher educational institution and association of employers. At the initial stage of training the main academic load lays down on the subjects of the social and humanitarian cycle: history, philosophy, sociology, political science, psychology and pedagogy. The main requirement of modern education is a competence-based approach that causes use of interactive forms and methods of training, and much attention should be paid to research work of students as a form of not only classroom, but also independent work. Research activity is implemented both in educational, and in extracurricular projecting activity of students. Classroom research activity implies writing library-research papers or doing projects, studying the sources and works that have research character. In extra-curricular time the research work is organized individually with students or groups of students through work of scientific study groups, seminars and various scientific conferences, participation of students in round tables, quizzes, contests and excursions. The important principle of complex system of research and scientific work of students should be the continuity in its methods and forms from subject to subject, from one training course to another, from one type of studies and tasks to another. Scientific work in a higher education institution promotes continuous improvement of teaching and educational process, introduction of modern techniques and pedagogical technologies in educational activity. Formation of civil and patriotic consciousness of undergraduate students is an important component of modern education because from the use of the youth potential and its civic position, the development of the country and its future depends. The result of projecting activity of teachers of the "Humanities" chair of NNSEEU is presented in this work.

УДК 37.037

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2015

Н.А. Демченкова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Алгебра и геометрия»**И.В. Антонова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Алгебра и геометрия»**Н.В. Разуваева**, магистр направления подготовки «Педагогическое образование»*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: эвристическая деятельность; эвристические приемы; организация эвристической деятельности учащихся.

Аннотация: Работа посвящена методическим аспектам формирования приемов эвристической деятельности учащихся общеобразовательной школы в процессе обучения математике. В статье разработаны требования к содержанию учебного материала в условиях организации эвристической деятельности на уроках математики; обоснована методика формирования приемов эвристической деятельности в процессе обучения математике учащихся общеобразовательной школы с помощью определенной типологии задач; описана методика формирования приемов эвристической деятельности учащихся при изучении темы «Координатно-векторный метод в пространстве».

Национальная доктрина образования провозглашает создание максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России. Требования к предметным результатам освоения курса математики Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки от 17 мая 2012 г.) должны отражать:

- сформированность представлений о математических понятиях как о важнейших математических моделях, позволяющих описывать и изучать различные процессы и явления; понимание возможности аксиоматического построения математических теорий;

- владение методами доказательств и алгоритмов решения; умение их применять, проводить доказательные рассуждения в ходе решения задач;

- владение основными понятиями о плоских и пространственных геометрических фигурах, их основных свойствах; сформированность умения распознавать на чертежах, моделях и в реальном мире геометрические фигуры; применение изученных свойств геометрических фигур и формул для решения геометрических задач и задач с практическим содержанием;

- сформированность умений моделировать реальные ситуации, исследовать построенные модели, интерпретировать полученный результат [1].

Отмеченные компетенции достижимы учащимися в процессе реализации эвристической деятельности в условиях применения учителем математики эвристических приемов в процессе их обучения математике.

Вопросы организации эвристической деятельности и формирования эвристических приемов в настоящее время все чаще становятся предметом исследования. В работах В.И. Андреева, В.Н. Введенского, Ю.Н. Кулюткина, И.Г. Липатниковой, Т.Ю. Паршиной, Д. Пойа, В.Н. Пушкина, Е.И. Скафы и др. рассматриваются психологические и дидактические аспекты эвристической деятельности. В исследованиях Л.В. Виноградовой, В.А. Гусева, Ю.М. Колягина, Г.И. Саранцева, С.Р. Мугаллимовой, О.К. Огурцовой, Н.Л. Стефановой, Л.М. Фридмана раскрываются методические аспекты организации эвристической деятельности учащихся на уроках математики.

Современный взгляд на эвристическое обучение учащихся в общеобразовательной школе связан с формированием эвристик как цели обучения на уроке, предполагает овладение учащимися совокупностью разнообразных действий и эвристических приемов. Один из способов формирования основ эвристической деятельности учащихся многие исследователи (Г.Д. Балк, М.Б. Балк, В.А. Далингер, Ю.М. Колягин, Д. Пойа, Г.И. Саранцев, В.А. Уфнаровский, Л.М. Фридман, Р.А. Хабиб, А.Я. Цукар и др.) видят в обучении решению математических задач.

Таким образом, **актуальность** темы исследования обусловлена сложившимися к настоящему времени про-

тиворечиями между:

- социальным заказом общества на воспитание творческой личности, способной адаптироваться в быстро меняющихся условиях современной жизни, готовой к преобразующей деятельности в различных ситуациях, и недостаточной разработанностью теории и методики организации эвристической деятельности учащихся в процессе обучения математике;

- потребностью педагогов в разработке эффективных приемов организации эвристической деятельности учащихся и их отсутствием в теории и методике обучения математике.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования:** выявление методических особенностей организации эвристической деятельности в процессе обучения математике учащихся общеобразовательной школы.

Цель исследования – разработка методических основ формирования приемов эвристической деятельности в процессе обучения математике учащихся общеобразовательной школы.

Новизна проведенного исследования заключается в том, что в нем выявлены методические особенности формирования приемов эвристической деятельности в процессе обучения математике учащихся общеобразовательной школы, решена задача формирования эвристических приемов посредством использования соответствующей системы математических задач.

Педагоги считают эвристику наукой о средствах и методах решения задачи; психологи – разделом психологии, изучающим творческое мышление; философы термин «эвристика» приписывают таким правилам или утверждениям, которые способствуют открытию нового; кибернетики считают, что эвристика – это методы и способы, связанные с улучшением эффективности системы (человека или машины), решающей задачи. Эвристическая деятельность или эвристические процессы, хотя и включают в себя умственные операции в качестве важного своего компонента, вместе с тем обладают некоторой спецификой. Именно поэтому эвристическую деятельность следует рассматривать как разновидность человеческого мышления, которая создает новую систему действий или открывает неизвестные ранее закономерности окружающих человека объектов (или объектов изучаемой науки) [2].

Определим понятия эвристической деятельности и эвристического приема, представим соответствующую классификацию.

С.Р. Мугаллимова [3] определяет эвристическую деятельность как компонент учебно-познавательной деятельности школьников по разрешению проблемных ситуаций, который связывает продуктивную деятельность с репродуктивной. По мнению автора, эвристическая деятельность школьников формируется на основе

применения эвристических приемов. Под термином «эвристический прием» автор понимает преобразующее действие, применение которого позволяет (хотя не гарантирует) найти ключевую идею для решения проблемной задачи и свести ее решение к использованию уже известных алгоритмов.

Классификация эвристических приемов, разработанная Г.И. Саранцевым, включает такие приемы, как аналогия, обобщение, прием элементарных задач, прием представления задачи в пространстве, прием рассмотрения предельного случая, прием вспомогательной фигуры [4]. В свою очередь, С.Р. Мугаллимова также выделяет шесть видов эвристических приемов: трансляция, реверсия, варьирование объекта, варьирование среды, индукция, акцентуализация [3]. В таблице, представленной ниже, приведена характеристика каждого из указанных приемов.

Прием	Характеристика
Акцентуализация	Заключается в выделении из совокупности объектов ключевого элемента (группы ключевых элементов) с целью сведения данной проблемы к проблеме более узкой, с меньшей структурой или с меньшим количеством связей
Варьирование объекта	Заключается в изменении одной или нескольких характеристик исходной совокупности элементов или перегруппировки связей внутри этой совокупности
Трансляция	Заключается в поиске инструментария, позволяющего через установление аналогий перейти к другой проблеме, имеющей более предпочтительный характер (из другой, более близкой области; в силу большей наглядности; имеющей четкий алгоритм решения и т.п.)
Реверсия	Основана на поиске в противоположном направлении (от заключения к условию), приводящем к заданному условию или же обнаружению противоречий
Индукция	Представляет собой динамическое действие, требующее расширения совокупности элементов, составляющих проблему, и установления закономерности внутри новой совокупности
Варьирование среды	Заключается в изменении условий, окружающих данную совокупность элементов, в результате чего должны перестроиться связи внутри этой системы

Следует отметить, что эвристические приемы, описанные Г.И. Саранцевым, находят свое полное отра-

жение в приемах, выделенных С.Р. Мугаллимовой. Соответствие эвристических приемов этих авторов отражено в схеме на рис. 1.

Для дальнейшей работы по реализации цели исследования необходимо разработать требования к содержанию учебного материала при организации эвристической деятельности учащихся на уроках математики и типологию эвристических задач.

Проанализировав соответствующую психолого-педагогическую и методическую литературу, представим требования к содержанию учебного материала по реализации эвристической деятельности учащихся:

- учебный материал должен быть доступен учащимся класса;
- учебный материал должен обеспечивать актуализацию необходимых знаний и способов деятельности;
- учебный материал должен обеспечивать возможность создания проблемных ситуаций на уроке;
- учебный материал должен содержать задачи, направленные на развитие эвристической деятельности учащихся.

Если учебный материал должен содержать математические задачи, направленные на формирование приемов эвристической деятельности у учащихся в процессе обучения математике, то определим их типологию:

- задачи с *неполным или избыточным условием* (задачи с недостаточной, избыточной или противоречивой исходной информацией; задачи на составление условия самими учащимися);
- задачи на *обнаружение закономерностей* (наличие задач, в результате выполнения которых у учащихся складывается определенный способ решения задач данного типа);
- задачи на *выявление оптимального способа решения* (задачи, в которых предусматривается оптимальный способ решения);
- задачи на *обнаружение противоречия и формулировку проблемы* (задачи, в ходе выполнения которых возникает противоречие между уже имеющимися способами решения и неизвестными);
- задачи на *разработку алгоритмических и эвристических предписаний* (задачи, направленные на формирование навыков выведения формул, формулирования правил);
- *исследовательские задачи* (задачи на выявление различных свойств, задачи с параметром);
- задачи *логические* (задачи на объяснение и доказательство, на установление причинно-следственных связей).

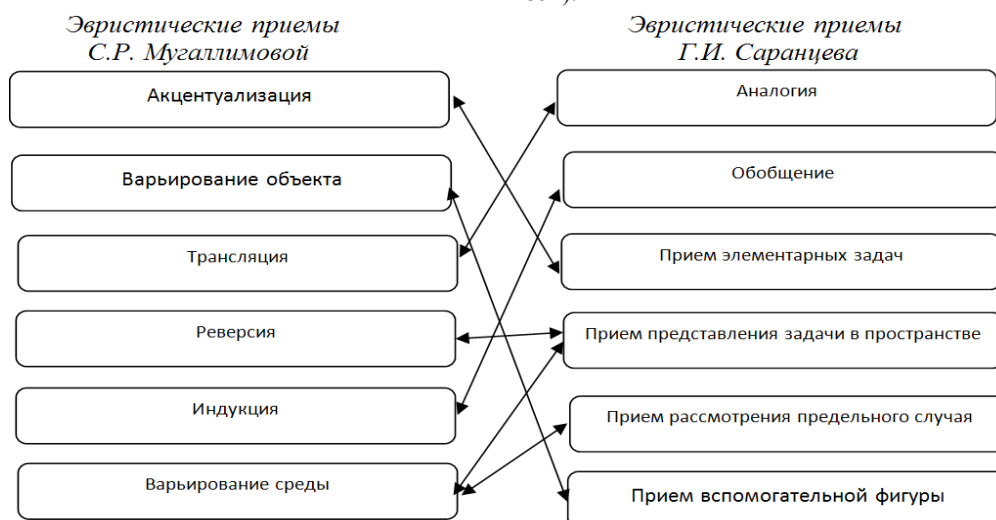
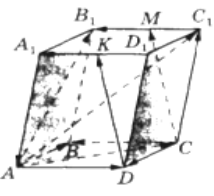


Рис. 1. Соответствие эвристических приемов С.Р. Мугаллимовой и Г.И. Саранцева

В качестве примера представим описание методики организации эвристической деятельности учащихся при изучении темы «Координатно-векторный метод в пространстве». Здесь на основе классификации эвристических приемов (С.Р. Мугаллимова), а также описанной

выше типологии задач нами рассмотрена взаимосвязь эвристических приемов и задачного материала, направленного на формирование приемов эвристической деятельности учащихся.

Акцентуализация	
Задачи на обнаружение закономерностей	1. Может ли длина суммы двух векторов быть: а) меньше длин каждого из слагаемых; б) равной сумме длин слагаемых; в) больше суммы длин слагаемых? Ответ обоснуйте. 2. Вычислите скалярное произведение векторов $\vec{a}$ и $\vec{b}$, если длины и угол между ними равны соответственно: а) 4; 5; 60°; б) 2; 7; $\frac{\pi}{4}$; в) 4; 5; 120°; г) 7; 9; 90°; д) 14; 0,35; 180°; е) 2; 2; 0. 3. На какое число нужно умножить ненулевой вектор $\vec{a}$, чтобы получить вектор $\vec{b}$, удовлетворяющий следующим условиям: а) $\vec{b} \uparrow\uparrow \vec{a}$ и $\vec{b} = \vec{a}$; б) $\vec{b} \uparrow\downarrow \vec{a}$ и $\vec{b} = 3 \vec{a}$; в) $\vec{b} \uparrow\uparrow \vec{a}$ и $\vec{b} = k \vec{a}$; г) $\vec{b} = \vec{0}$
Задачи на выявление оптимального способа решения	Упростите выражение: а) $\overrightarrow{AB} - \overrightarrow{HM} + \overrightarrow{BC} - \overrightarrow{AC} + \overrightarrow{PE} + \overrightarrow{HM}$; б) $\overrightarrow{CK} - \overrightarrow{EM} - \overrightarrow{AE} + \overrightarrow{AM} + \overrightarrow{KM} + \overrightarrow{PC}$; в) $\overrightarrow{KM} + \overrightarrow{BE} + \overrightarrow{AC} - \overrightarrow{KE} + \overrightarrow{CA} - \overrightarrow{BC} + \overrightarrow{MP}$; г) $\overrightarrow{AB} + \overrightarrow{CE} + \overrightarrow{MH} + \overrightarrow{BA} + \overrightarrow{EC} + \overrightarrow{HM}$
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	1. Векторы $\vec{a}, \vec{b}$ и $\vec{c}$ образуют базис в пространстве. Будут ли образовывать базис пространства векторы: а) $x\vec{a}, y\vec{b}, z\vec{c}$; б) $\vec{a} + \vec{b}, \vec{b} + \vec{c}, \vec{c} + \vec{a}$ [59]. 2. Для данных ненулевых векторов $\vec{a}$ и $\vec{b}$ известно, что $(\vec{a} + \vec{b}) \cdot (\vec{a} - \vec{b}) = 0$. Докажите, что $\vec{a} = \vec{b}$, и выясните геометрический смысл данного равенства. 3. Длины векторов $\vec{a}, \vec{b}, \vec{c}$ соответственно равны 1; 2; 2; $(\vec{a}; \vec{b}) = 90^\circ$; $(\vec{b}; \vec{c}) = 120^\circ$. При каких значениях x вектор $\vec{a} - \vec{b}$ перпендикулярен вектору $\vec{a} + \vec{b} - x \cdot \vec{c}$?
Исследовательские задачи	1. Какой знак имеет скалярное произведение двух векторов, если угол между ними: а) равно нулю; б) больше нуля; в) меньше нуля. 2. Справедливо ли утверждение: а) любые два противоположно направленных вектора коллинеарны; б) любые два коллинеарных вектора сонаправлены; в) любые два вектора коллинеарны; г) любые два сонаправленных вектора равны; д) если $\vec{a} \uparrow\downarrow \vec{b}$, $\vec{b} \uparrow\downarrow \vec{c}$, то $\vec{a} \uparrow\downarrow \vec{c}$; е) существуют векторы $\vec{a}, \vec{b}$ и $\vec{c}$ такие, что $\vec{a}$ и $\vec{c}$ не коллинеарны, $\vec{b}$ и $\vec{c}$ не коллинеарны, а $\vec{a}$ и $\vec{b}$ коллинеарны? 3. Известно, что $\overrightarrow{AB} = k \cdot \overrightarrow{CD}$, причем точки А, В и С не лежат на одной прямой. При каком значении k прямые АС и ВD являются: а) параллельными; б) пересекающимися? Могут ли прямые АС и ВD быть скрещивающимися? 4. При каком условии скалярное произведение векторов $\vec{a}$ и $\vec{b}$: а) положительно, б) отрицательно; в) равно нулю?
Задачи логические	1. Дан параллелепипед $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$. Точки Р, Н и К – середины ребер соответственно $A_1 D_1, CC_1$ и AB. Докажите, что плоскость НРК проходит через точку О пересечения диагоналей параллелепипеда. 2. Справедливы ли утверждения: а) два вектора, коллинеарные ненулевому вектору, коллинеарны между собой;

Задачи логические	б) два вектора, сонаправленные с нулевым вектором, сонаправлены; в) два вектора, коллинеарные ненулевому вектору, сонаправлены? 3. Известно, что $\vec{p} = \vec{a} + \vec{b} + \vec{c}$, причем векторы $\vec{a}, \vec{b}$ и $\vec{c}$ попарно несонаправлены. Докажите, что $\vec{p} < \vec{a} + \vec{b} + \vec{c}$ [18]
Варьирование среды	
Задачи на обнаружение закономерностей	 На рисунке изображен параллелепипед, точки M и K – середины ребер B_1C_1 и A_1D_1. Назовите вектор, который получится, если отложить: а) от точки C вектор, равный $\overrightarrow{DD_1}$; б) от точки D вектор, равный $\overrightarrow{CM}$; в) от точки A_1 вектор, равный $\overrightarrow{AC}$; г) от точки C_1 вектор, равный $\overrightarrow{CB}$; д) от точки M вектор, равный $\overrightarrow{KA_1}$
Задачи на выявление оптимального способа решения	1. Вершины треугольника ABC расположены по одну сторону от плоскости α и находятся от этой плоскости на расстояниях 4 дм, 5 дм и 9 дм. Найдите расстояние от точки пересечения медиан треугольника до плоскости α. 2. В кубе $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ точка M лежит на ребре AA_1, причем $AM:MA_1 = 3:1$, а точка N – середина ребра BC. Вычислите косинус угла между прямыми: а) MN и DD_1; б) MN и BD; в) MN и B_1D; г) MN и A_1C
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	1. Пусть $\overrightarrow{MK}$ – равнодействующая трех сил, приложенных в точке M и равных $\overrightarrow{MA}, \overrightarrow{MB}$ и $\overrightarrow{MC}$, где A, B и C – вершины правильного треугольника, вписанного в окружность с центром O. Найдите отношение длин отрезков MK и MO. 2. На трех некомпланарных векторах $\vec{p} = \overrightarrow{AB}, \vec{q} = \overrightarrow{AD}, \vec{r} = \overrightarrow{AA_1}$ построен параллелепипед $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$. Разложите по векторам $\vec{p}, \vec{q}$ и $\vec{r}$ векторы, образованные диагоналями этого параллелепипеда
Исследовательские задачи	1. Назовите все векторы, образованные ребрами параллелепипеда $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$, которые: а) противоположны вектору $\overrightarrow{CB}$; б) противоположны вектору $\overrightarrow{B_1A}$; в) равны вектору $-\overrightarrow{DC}$; г) равны вектору $-\overrightarrow{A_1B_1}$. 2. Дан прямоугольный параллелепипед $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$, в котором $AB = AD = a, AA_1 = 2a$. В вершинах B_1 и D_1 помещены заряды q, а в вершине A – заряд $2q$. Найдите абсолютную величину результирующей напряженности электрического поля: а) в точке A; б) в точке C; в) в центре грани $A_1 B_1 C_1 D_1$; г) в центре грани $ABCD$
Задачи логические	1. Диагонали параллелограмма $ABCD$ пересекаются в точке O. Докажите, что для любой точки M пространства справедливо неравенство $MO < \frac{1}{4}(\overrightarrow{OA} + \overrightarrow{OB} + \overrightarrow{OC} + \overrightarrow{OD})$. 2. Медианой тетраэдра называется отрезок, соединяющий вершину тетраэдра с точкой пересечения медиан противоположной грани. Докажите, что медианы тетраэдра пересекаются в одной точке, которая делит каждую медиану в отношении 3:1, считая от вершины
Трансляция	
Задачи на обнаружение закономерностей	1. Векторы $\overrightarrow{MA}, \overrightarrow{MB}$ и $\overrightarrow{MC}$ некомпланарны. Определите взаимное расположение отрезка MK и плоскости ABC, если: а) $\overrightarrow{MK} = 0,3\overrightarrow{MA} + 0,4\overrightarrow{MB} + 0,2\overrightarrow{MC}$;

Задачи на обнаружение закономерностей	б) $\overrightarrow{MK} = 0,37\overrightarrow{MA} + 0,25\overrightarrow{MB} + 0,38\overrightarrow{MC}$; в) $\overrightarrow{MK} = 0,7\overrightarrow{MA} - 0,4\overrightarrow{MB} + 0,8\overrightarrow{MC}$; г) $\overrightarrow{MK} = 0,38\overrightarrow{MA} + 0,43\overrightarrow{MB} - 0,81\overrightarrow{MC}$. 2. Известно, что векторы $\vec{a}, \vec{b}$ и $\vec{c}$ компланарны. Компланарны ли векторы: а) $\vec{a}, 2\vec{b}, 3\vec{c}$; б) $\vec{a} + \vec{b}, \vec{a} + 2\vec{c}, 2\vec{b} - 3\vec{c}$
Задачи на выявление оптимального способа решения	1. Найдите величину угла между плоскостями $2x+2y-z-2=0$ и $5x+12y-2=0$. 2. Найдите величину двугранного угла, образованного плоскостями $x+2y-2z-7=0$ и $3x+4y+12z+1=0$ и содержащего начало координат
Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы	На каждой из осей координат найдите такую точку, расстояние от которой до точки $B(3; -4; \sqrt{7})$ является наименьшим среди всех расстояний от точек этой оси точки B
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	1. Докажите, что если точка M – центроид треугольника ABC, то $\overrightarrow{MA} + \overrightarrow{MB} + \overrightarrow{MC} = \vec{0}$. 2. $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – параллелепипед. Пусть $\overrightarrow{AB} = \vec{a}, \overrightarrow{AD} = \vec{b}, \overrightarrow{AA_1} = \vec{c}$. С помощью этого параллелепипеда убедитесь в справедливости следующих векторных равенств: а) $\vec{a} + (\vec{b} + \vec{c}) = (\vec{a} + \vec{b}) + \vec{c} = (\vec{c} + \vec{a}) + \vec{b}$; б) $\vec{a} + (\vec{b} - \vec{c}) = (\vec{a} - \vec{c}) + \vec{b}$; в) $\vec{a} - (\vec{b} - \vec{c}) = (\vec{a} - \vec{b}) + \vec{c} = (\vec{a} + \vec{c}) - \vec{b}$; г) $\vec{a} - (\vec{b} + \vec{c}) = (\vec{a} - \vec{b}) - \vec{c} = (\vec{a} - \vec{c}) - \vec{b}$ [59]. $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – куб. Пусть $\overrightarrow{AB} = \vec{a}, \overrightarrow{AD} = \vec{b}, \overrightarrow{AA_1} = \vec{c}$. В базисе $(\vec{a}; \vec{b}; \vec{c})$ найдите координаты следующих векторов: а) $\overrightarrow{AC_1}$; б) $\overrightarrow{AD_1}$; в) $\overrightarrow{AB_1}$; г) $\overrightarrow{AC}$; д) $\overrightarrow{A_1C}$; е) $\overrightarrow{D_1B}$. 3. Точки M и N – середины оснований AB и CD трапеции $ABCD$, а O – произвольная точка пространства. Выразите вектор $\overrightarrow{OM} - \overrightarrow{ON}$ через векторы $\overrightarrow{AD}$ и $\overrightarrow{BC}$. 4. Даны точки $A(-5; 7; 3)$ и $B(3; -11; 1)$. а) на оси Ox найдите точку, ближайшую к середине отрезка AB. б) найдите точки, обладающие аналогичным свойством, на осях Oy и Oz. 5. Изобразите множество точек пространства, для которых $x^2 + 4zy = y^2 + 4z^2$. 6. Найдите геометрическое место таких точек $M(x; y; z)$, которые равноудалены от начала координат и от точки $P(2; -3; 8)$
Исследовательские задачи	1. $PABC$ – правильный тетраэдр с ребром 1. Точка O – центроид основания ABC; точки H, E и K – середины ребер соответственно BC, CP и AB. Найдите: 1) длину отрезка: а) PO; б) KE; 2) угол между векторами: а) $\overrightarrow{PA}$ и $\overrightarrow{PH}$; б) $\overrightarrow{PA}$ и $\overrightarrow{BE}$; в) $\overrightarrow{HP}$ и $\overrightarrow{CK}$. 2. Даны точки $A(1; 0; k), B(-1; 2; 3)$ и $C(0; 0; 1)$. При каких значениях k треугольник ABC является равнобедренным?
Задачи логические	1. Точки A и C симметричны относительно точки O и $\overrightarrow{AD} = \overrightarrow{BC}$. Симметричны ли точки B и D относительно точки O? 2. Докажите, что точки пересечения медиан треугольника ABC с вершинами $A(x_1; y_1; z_1), B(x_2; y_2; z_2), C(x_3; y_3; z_3)$ имеют координаты $\left(\frac{x_1+x_2+x_3}{3}; \frac{y_1+y_2+y_3}{3}; \frac{z_1+z_2+z_3}{3}\right)$

Индукция	
Задачи на обнаружение закономерностей	1. Коллинеарны ли векторы: а) $\vec{a}\{3; 6; 8\}$ и $\vec{b}\{6; 12; 16\}$; б) $\vec{c}\{1; -1; 3\}$ и $\vec{d}\{2; 3; 15\}$ в) $\vec{i}\{1; 0; 0\}$ и $\vec{j}\{0; 1; 0\}$; г) $\vec{m}\{0; 0; 0\}$ и $\vec{n}\{5; 7; -3\}$; д) $\vec{p}\{\frac{1}{3}; -1; 5\}$ и $\vec{q}\{-1; -3; -15\}$. 2. Компланарны ли векторы: а) $\vec{a}\{-3; -3; 0\}$, $\vec{i}$ и $\vec{j}$; б) $\vec{b}\{2; 0; -3\}$, $\vec{i}$ и $\vec{j}$; в) $\vec{c}\{1; 0; -2\}$, $\vec{i}$ и $\vec{k}$; г) $\vec{d}\{1; -1; 2\}$, $\vec{e}\{-2; 0; 1\}$ и $\vec{f}\{5; -1; 0\}$; д) $\vec{m}\{1; 0; 2\}$, $\vec{n}\{1; 1; -1\}$ и $\vec{p}\{-1; 2; 4\}$; е) $\vec{q}\{0; 5; 3\}$, $\vec{r}\{3; 3; 3\}$ и $\vec{s}\{1; 1; 4\}$?
Задачи на выявление оптимального способа решения	1. Докажите, что сумма квадратов расстояний от любой точки сферы, описанной около куба, до всех вершин куба есть величина постоянная. Найдите эту величину. 2. Докажите, что сумма квадратов расстояний от любой точки шара, вписанного в куб, до всех вершин куба есть величина постоянная. Найдите эту величину. 3. Докажите, что геометрическое место точек, сумма квадратов расстояний которых до всех вершин октаэдра с ребром 1, равна 6, есть описанный около октаэдра шар
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	1. Найдите точку, равноудаленную от точек $A(-2; 3; 5)$ и $B(3; 2; -3)$ и расположенную на оси: а) Ox; б) Oy; в) Oz. 2. Даны точки $A(-1; 2; 3)$, $B(-2; 1; 2)$ и $C(0; -1; 1)$. Найдите точку, равноудаленную от этих точек и расположенную на координатной плоскости: а) Oxy; б) Oyz; в) Ozx. 3. Изобразите множество точек пространства, для которых $xzy=0$. 4. Изобразите множество точек пространства, для которых $x^2 + 4zy = y^2 + 4z^2$. 5. Для каждого a определите множество точек, заданных уравнением $x^2 + 4x + y^2 - 2y + z^2 = a$. 6. Какой геометрический смысл имеют коэффициенты a, b, c в уравнении плоскости $ax + by + cz + d = 0$
Исследовательские задачи	1. Может ли длина суммы нескольких векторов быть равной сумме длин этих векторов? 2. Может ли длина разности двух ненулевых векторов быть равной сумме длин этих векторов? 3. Может ли длина разности двух ненулевых векторов быть равна длине разности этих векторов?
Логические задачи	1 а. Следует ли из $\vec{a} \cdot \vec{b} = \vec{a} \cdot \vec{c}$, что $\vec{b} = \vec{c}$? 1 б. Известно, что для любого вектора $\vec{p}$ верно $\vec{a} \cdot \vec{p} = \vec{b} \cdot \vec{p}$. Верно ли, что $\vec{a} = \vec{b}$. 2. Числа k и l не равны друг другу. Докажите, что если векторы $\vec{a} + k\vec{b}$ и $\vec{a} + l\vec{b}$ не коллинеарны, то а) векторы $\vec{a}$ и $\vec{b}$ не коллинеарны; б) векторы $\vec{a} + k_1\vec{b}$ и $\vec{a} + l_1\vec{b}$ не коллинеарны при любых неравных числах k_1 и l_1
Варьирование объекта	
Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы	Для данной неплоской замкнутой ломаной, состоящей из шести звеньев, построены два треугольника, вершинами каждого из которых служат середины несмежных звеньев. Докажите, что центры этих треугольников совпадают
Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	1. $PABC$– тетраэдр. Постройте такую точку M, что справедливо равенство $\vec{PA} + \vec{PB} + \vec{PC} - \vec{PM} = 0$.

Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	2. Даны точки A, B, C, и D. Представьте вектор $\overrightarrow{AB}$ в виде алгебраической суммы следующих векторов: а) $\overrightarrow{AC}, \overrightarrow{DC}, \overrightarrow{BD}$; б) $\overrightarrow{DA}, \overrightarrow{DC}, \overrightarrow{CB}$; в) $\overrightarrow{DA}, \overrightarrow{CD}, \overrightarrow{BC}$. 3. Точки A_1, B_1, C_1 и M_1 – основания перпендикуляров, проведенных к плоскости α из вершин треугольника ABC и из точки M пересечения медиан треугольника (рисунок). Докажите, что: $MM_1 = \frac{1}{3}(AA_1 + BB_1 + CC_1)$. Останется ли верным равенство, если какие-то стороны треугольника ABC пересекаются с плоскостью α?
Задачи на обнаружение закономерностей	Докажите, что четырёхугольник $ABCD$ является параллелограммом, если: 1) $A(0; 2; -3); B(-1; 1; 1); C(2; -2; -1); D(3; -1; -5)$; 2) $A(2; 1; 3); B(1; 0; 7); C(-2; 1; 5); D(-1; 2; 1)$
Задачи на выявление оптимального способа решения	1. В наклонной треугольной призме проведено сечение, пересекающее все ее боковые ребра. Докажите, что центры сечения и оснований призмы лежат на одной прямой. 2. Все плоские углы трехгранного угла $MABC$ равны α. Прямая MP образует со всеми его ребрами углы, равные φ, а со всеми гранями – углы, равные ψ. Найдите величины углов φ и ψ
Задачи на выявление оптимального способа решения	Докажите, что четырёхугольник $ABCD$ с вершинами в точках $A(1; 3; 2), B(0; 2; 4), C(1; 1; 4), D(2; 2; 2)$ является параллелограммом
Логические задачи	Дан параллелепипед $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$. Укажите вектор $\vec{x}$, начало и конец которого являются вершинами параллелепипеда, такой, что: а) $\overrightarrow{DC} + \overrightarrow{D_1 A_1} + \overrightarrow{CD_1} + \vec{x} + \overrightarrow{A_1 C_1} = \overrightarrow{DB}$; б) $\overrightarrow{DA} + \vec{x} + \overrightarrow{D_1 B} + \overrightarrow{AD_1} + \overrightarrow{BA} = \overrightarrow{DC}$
Исследовательские задачи	В параллелепипеде $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1 AA_1 = AB = AD = 1$ угол $DAB = 60^\circ$, угол $A_1 AD$ равен $A_1 AB = 90^\circ$. Вычислите: а) $\overrightarrow{BA}, \overrightarrow{D_1 C_1}$; б) $\overrightarrow{BC_1}, \overrightarrow{D_1 B}$; в) $\overrightarrow{AC_1}, \overrightarrow{AC}$; г) $\overrightarrow{DB_1}$; д) $\overrightarrow{A_1 C}$; е) $\cos(\overrightarrow{DA_1}, \overrightarrow{D_1 B})$; ж) $\cos(\overrightarrow{AC_1}, \overrightarrow{DB_1})$

Данная методика организации эвристической деятельности учащихся при изучении темы «Тригонометрические функции», разработанная авторами, раскрыта в статье [5]. Таким образом, на основе классификации эвристических приемов С.Р. Мугаллимовой, а также описанной выше типологии задач, нами рассмотрена взаимосвязь эвристических приемов и задачного материала, направленного на формирование приемов эвристической деятельности.

В заключение приведем результаты проведенного исследования. В представленной статье:

– разработаны требования к содержанию учебного материала в условиях организации эвристической деятельности учащихся на уроках математики;

– обоснована методика формирования приемов эвристической деятельности в процессе обучения математике учащихся общеобразовательной школы с помощью определенной типологии задач;

– описана методика формирования приемов эвристической деятельности учащихся при изучении темы «Координатно-векторный метод в пространстве».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стандарт среднего (полного) общего образования по математике. URL: www.school.edu.ru/attach/8/282.doc
2. Разуваева Н.В., Демченкова Н.А. Эвристические приемы обучения математике учащихся общеобразовательной школы // Практика использования естественнонаучных методов в прикладных социально-гуманитарных исследованиях: сборник материалов научно-методического семинара. Тольятти: ТГУ, 2014. Ч. 2. С. 210-217.
3. Мугаллимова С.Р. Формирование эвристических приемов у учащихся в процессе обучения решению задач векторным методом : автореф. дис. ... канд. пед.

- наук. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2008. 41 с.
4. Саранцев Г.И. Общая методика преподавания математики. Саранск: Красный Октябрь, 1999. 208 с.
5. Разуваева Н.В., Демченкова Н.А. Формирование приемов эвристической деятельности на примере изучения тригонометрических функций // Вестник магистратуры. 2014. № 9 (36). С. 37-44.

THE DEVELOPMENT OF TECHNIQUES OF HEURISTIC ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO COMPREHENSIVE SCHOOL STUDENTS

© 2015

N.A. Demchenkova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Algebra and Geometry"

I.V. Antonova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Algebra and Geometry"

N.V. Razuvaeva, master of Pedagogical education degree program, master program "Mathematical Education"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: heuristic activity; heuristic techniques; organization of heuristic activity of students.

Abstract: The paper covers the methodical aspects of the development of techniques of heuristic activity of the comprehensive school students in the process of learning mathematics. The authors developed the requirements for the educational material content in the conditions of the organization of their heuristic activities during mathematics lessons, proved the technique of development of methods of heuristic activities in the process of teaching mathematics to the comprehensive school students with the help of a certain tasks typology, and described the technique of development of methods of the students' heuristic activity while learning the topic "Coordinate-vectorial method in space".

УДК 371.123+371.13+371.321

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РСО – АЛАНИЯ ДЛЯ УСЛОВИЙ
ОБУЧЕНИЯ НА ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКЕ**

© 2015

Б.Т. Дзусова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинской филологии
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров; полилингвальное обучение; модель поликультурного образования; обучение на осетинском языке; образовательный процесс.

Аннотация: В статье анализируются основные подходы и специфические особенности реализации полилингвального обучения, раскрываются основные направления профессиональной подготовки студентов – будущих преподавателей, а также повышения квалификации и переподготовки учителей-практиков по реализации полилингвальной модели в условиях поликультурного образования. Важное место отводится подготовке педагогических работников к успешной адаптации полилингвальной модели поликультурного образования к условиям национального региона, а также к ее дальнейшему совершенствованию.

Реализация полилингвальной модели поликультурного образования в условиях национального региона предъявляет специфические требования к уровню психологических, коммуникативных, этнокультурных, профессионально-педагогических, информативных, поведенческих, социальных и правовых компетенций преподавателей образовательных организаций. В связи с этим в условиях регионального образовательного учреждения формирование готовности педагогических работников к реализации полилингвальной модели поликультурного образования на всех уровнях: профессиональном, психолого-педагогическом, личностно-мотивационном и технологическом – выступает одним из главных условий ее внедрения в широкую образовательно-воспитательную практику.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современное российское образование провозгласило проблему возрождения и сохранения родного языка, духовной культуры, формирования национального самосознания в качестве одной из актуальных. В регионах, как пишет Л.Т. Зембатова, культурные традиции определяют жизнедеятельность людей и становятся частью системы образования и воспитания [1, с. 87–91]. Развитие современного образования по культуросообразному типу позволяет определить культуру как систему ценностей и совокупность способов и результатов деятельности человека. Воздействие культуры (ее исторических, национальных, этнических, этнорегиональных структур) на социальное отношение диктует новые требования к формированию образа личности учителя. В этой ситуации актуализируются проблемы интеграции культуры, национальной культуры и международных требований к подготовке учителя начальных классов для национальной школы [2, с. 99–105]. В этом смысле Концепция национального образования Республики Северная Осетия – Алания, как государственный документ, устанавливающий цели, направления и стратегию развития осетинского национального образования, и программа ее реализации стали реальными действиями, призванными к разрешению данной проблемы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение не разрешенных ранее частей общей проблемы. Одним из эффективных направлений формирования межкультурной компетентности обучающихся, как отмечают многие ученые (Х.В. Дзуцев, Т.Т. Камболов, Б.А. Тахохов, С.И. Фидарова), является функционирование и развитие поликультурного, полилингвального образовательного процесса. Это сделало задачи педагогических образовательных учреждений, готовящих профессиональные кадры для образовательного пространства республики, более конкретными, но при этом не менее сложными.

Проблема поликультурного образования, пишут Х.В. Дзуцев и Т.Т. Камболов, не только имеет для Российской Федерации образовательное измерение, но даже в большей степени определяет перспективы дальнейшего развития страны как единого социокультурного пространства [3, с. 112–121].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Очевидна актуальность введения в программы подготовки педагогических кадров составляющей по поликультурному образованию, в том числе в ее полилингвальной версии. Многоплановость и междисциплинарность поликультурного образования предполагают освоение обучаемыми содержания как метатехнологии (фундаментальные знания, умения и навыки, формирующие поликультурную компетентность), так и частно-предметных технологий. При этом интеграция, пронизывающая образовательный процесс по его вертикали и горизонтали, должна стать основой реализации всех видов программ по подготовке и переподготовке педагогических кадров для работы в условиях полилингвальной модели поликультурного образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Известна специфика языковой ситуации в республике, которая состоит из: многонационального состава населения, в котором доля коренных представителей составляет чуть более 50 %; исторически сложившегося билингвального характера самовыражения осетин, в котором русский язык постепенно занял значительное место в связи с его государственным статусом; обслуживания осетинским языком в основном бытовой и культурной сфер общественной жизни. Учитывая специфику языковой ситуации в республике и значительные различия в уровне функционирования осетинского языка в условиях города и села, концепция определила полилингвальное образование в двух ее основных моделях в качестве основы осетинского национального образования:

- *первая модель:* национальный, русский, иностранный;
- *вторая модель:* русский, национальный, иностранный.

Как пишет в одной из своих научных публикаций М.И. Бекоева, «...слабая подготовленность учителя к реализации воспитательных функций обучения обусловлена сложностью самого этого процесса. Степень реализации воспитывающего обучения зависит от уровня знаний методологических и методических основ процесса обучения и воспитания, знания психолого-педагогической теории о сущности, закономерностях, принципах, формах и методах организации учебно-воспитательного процесса, знания содержания учебного материала, владения комплексом педагогических умений и навыков, характера взаимоотношений с

детьми. Сложность не столько в самом овладении этими знаниями и умениями, сколько в необходимости синтеза теоретических знаний по различным дисциплинам, знаний и практических действий с целью вычленения определенных учебно-воспитательных задач в конкретных условиях, определенной переработки содержания программного материала, применения разнообразных методов организации учебно-воспитательного процесса с учетом конкретных учебно-воспитательных задач, особенностей классов и отдельных учащихся» [4, с. 22–25].

Архиважными становятся две задачи подготовки обучающихся в школе: изучение литературного осетинского языка (Т.Т. Камболов); обучение на осетинском языке другим предметам школьной программы [5, с. 3]. Понятно, что полилингвальное образование – не самоцель, а способ достижения поликультурного, полиментального общественного устройства, гарантирующего сохранение языкового наследия и культурного разнообразия человечества. Формирование модели специалиста, готового работать в таких условиях, – это тот случай, когда требования к нему определяются не только и не столько общей моделью педагога, сколько специальным контекстом его специальной профессиональной деятельности. Разрабатывая конкретные методики полилингвального образования на территории РСО-Алания, необходимо учитывать неоднородность языковой ситуации в регионе, разные типы билингвизма в районах республики. Так, если в столице ведущим языком общения оказывается русский, то в горных территориях – осетинский. В контексте этих условий приходится признать необходимость обучения в горных районах республики на осетинском языке, что обусловлено многими факторами, и прежде всего тем, что к первому классу обучающиеся не готовы воспринимать учебную информацию на русском языке. Это предопределяет использование в качестве языка обучения родного, осетинского языка – как при обучении собственно осетинскому языку, так и при обучении иным предметам. Русский и иностранный языки на первом этапе обучения могут и должны преподаваться только через призму родного языка обучаемых. В горных территориях РСО-Алания, таким образом, должна реализовываться первая модель.

Особый круг функций педагога диктует систему специальных компетенций выпускника педагогических специальностей (С.И. Фидарова), готовых к реализации полилингвального образования в горных территориях РСО-Алания. Среди них компетенции гражданственности как особые личностные позиции по приверженности, во-первых, данным этническим ценностям, во-вторых, ценностям культуры и обычаям других народов, в-третьих, самой роли национального образования [6, с. 145–148].

Многолетняя научная работа Северо-Осетинского государственного педагогического института (СОГПИ) в направлении развития поликультурного образования, отмечает Л.А. Кучиева, оформилась в научную школу «Полилингвальная модель национального образования». Результатами данной работы являются защиты докторских и кандидатских диссертаций, издание 12 монографий, подготовка учебно-методических комплектов для общеобразовательной школы по данной модели образования; в образовательных школах Республики Северная Осетия – Алания идет экспериментальная апробация [7, с. 141–146]. Комплексное и практико-ориентированное построение программы обучения призвано обеспечить полную готовность студентов и слушателей к эффективному внедрению модели ПМПО на уровне своего региона, в условиях собственной педагогической деятельности.

Программа адаптируется к условиям обучения в соответствии с целевыми группами обучаемых в части содержания и организационного сопровождения.

Концепция определяет необходимость совокупности морально-этических, творческих и образовательных профессиональных качеств. При этом важно понимать, что постановка проблемы связана с формированием этих качеств в первую очередь у самого учителя. Это то, что имеет отношение к его общепрофессиональной подготовке.

Построение процесса подготовки учителей осетинского языка, по нашему мнению, осуществляется на основе следующих педагогических принципов:

- *организационных*: многоуровневости, дифференцированности;

- *содержательных*: ориентированности, многопрофильности, принципе поликультурного характера образования, что может сыграть свою роль в создании мотивации для выбора абитуриентом данной специальности; в обеспечении его мобильности в первую очередь в условиях полилингвального образования; в выполнении государственного заказа на специалиста высокого уровня [8, с. 99–101]. Программа подготовки студентов педагогических вузов к деятельности в условиях поликультурного и полилингвального образования может быть комплексной и сквозной. Это наиболее эффективная технология, так как она позволяет гарантировать комплексный характер подготовки, системность формирования необходимых компетенций, непрерывность и последовательность процесса их освоения, задействование практически всех профессионально значимых учебных дисциплин [9, с. 51]. Она реализуется через:

- научно-исследовательскую деятельность, в том числе курсовые и дипломные работы;

- содержание педагогической и других видов практики;

- социально значимую деятельность, в том числе внеучебную;

- содержание основных курсов (их части, разделы, параграфы, сопровождающие материалы и др.);

- курсы и спецкурсы по выбору (вариативная часть): «Фольклор родного (осетинского) народа», «История Осетии», «Традиционная культура осетин», «Сопоставительное языкознание», «Теоретические основы полилингвального и поликультурного образования», «Методика сопоставительного обучения родному языку и литературе в условиях полилингвальной модели поликультурного образования», «Психолого-педагогические основы полилингвального и поликультурного образования», «Практикум по этнопедагогике и этнопсихологии», «Основы межличностной коммуникации в поликультурной среде», «Практикум по полилингвальному и поликультурному образованию», «Технологии формирования российской гражданской идентичности на уроках родного языка и литературы», «Специфика вариантов полилингвальной модели поликультурного образования», «Теория перевода», «Практикум по переводу», «Современный осетинский речевой этикет», «Методика сопоставительного языкового анализа», «Литература родственных народов», «Литературное краеведение», «Полилингвальное языковое образование в национальной школе».

Конечно, в программу включены общие и специальные знания теоретических основ полилингвального образования, его методов и технологий, путей адаптации к его специфике, владение методами анализа результатов своей деятельности. Это то, что в принципе вмещается в содержание спецкурса «Основы полилингвального образования». Однако профессиональная модель, точнее ее полилингвальная составляющая, должна быть сконструирована для каждого конкретного направления.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В работе по подготовке педагогических кадров для системы полилингвального образования необходимо четко определить основные направления такой подготовки в их функциональной значимости, наполнить их конкретным содержанием и перевести в поле планирования и организации учебного процесса. Немаловажна также выработка технологии определения вектора акмеологического развития специальных компетенций учителя, гарантирующего будущее национальное образование.

Значительный потенциал формирования педагогических кадров будет находиться в среде учащихся полилингвальных классов, при этом необходима их ориентированность на конкретные запросы и уровень подготовленности аудитории к обучению. Для образовательных учреждений горных территорий РСО-Алания необходимо признание ведущей роли осетинского языка как языка обучения и, соответственно, понимание важности изучения осетинского языка как предмета, повышения требований к уровню этого процесса. Это эффективно в сочетании с учебниками, ориентированными на полилингвальный характер обучения, а такие учебники разработаны на кафедре ЮНЕСКО СОГПИ.

Для решения этих проблем и задач первостепенное значение приобретает правильная организация и проведение профориентационной работы. Необходимо формирование целевого подхода к набору абитуриентов для привлечения наиболее способных выпускников школ к непростой, но важной профессии учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тахохов Б.А. Межкультурная компетентность и формирование полилингвальной личности // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. № 1. С. 87–91.
2. Зембатова Л.Т. Реализация принципа полилингваль-

ности в процессе изучения математики в национальной школе // European social science journal. 2011. № 12 (15). С. 99–105.

3. Камболов Т.Т., Дзуцев Х.В. Поликультурное пространство в Российской Федерации: реалии и перспективы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 4. С. 112–121.
4. Бекоева М.И. Общепедагогическая подготовка студентов как ведущее направление совершенствования системы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 22–25.
5. Камболов Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО-Алания // Диалог со временем. 2008. № 6. С. 3.
6. Фидарова С.И. Инновационные образовательные технологии в педагогическом вузе // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов: Консалтинговая группа Юком, 2014. С. 145–148.
7. Кучиева Л.А. Об эффектах реализации полилингвальной модели поликультурного образования // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педагогический университет, 2014. С. 141–146.
8. Дзусова Б.Т. Поликультурный подход в преподавании осетинского языка в современной школе // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педагогический университет, 2012. С. 99–101.
9. Кучиева Л.А. Новаторство как основа деятельности // Аккредитация в образовании. 2014. № 6 (74). С. 51.

TRAINING TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF MULTILINGUAL MODEL OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA FOR LEARNING ENVIRONMENT IN THE OSSETIAN LANGUAGE

© 2015

B.T. Dzusova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Ossetian philology
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Keywords: training of teachers; multilingual training; multicultural education model; education in the Ossetian language; educational process.

Abstract: This work analyzes the main approaches and specific features of the multilingual training implementation, reveals the basic directions for professional training of students – future teachers, as well as training and retraining of working teachers in the implementation of multilingual model in multicultural education. An important place is given to the preparation of teachers for successful adaptation of the multilingual model of multicultural education to the national conditions of the region and to its further improvement.

Implementation of the multilingual model of multicultural education in the region has specific national requirements to the level of psychological, communicative, ethno-cultural, professional, educational, informative, behavioral, social and legal competencies of teachers at educational institutions. In this regard, formation of teachers' readiness to implement multilingual model of multicultural education at all levels – professional, psycho-pedagogical, personal, motivational, and technological – is one of the main conditions for its application in a wide range of educational activity at a regional educational institution.

УДК 377.5

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

Н.Н. Ершова, преподаватель

Тольяттинский машиностроительный колледж, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: система мониторинга; сформированность профессиональных компетенций; управление качеством образовательного процесса.

Аннотация: В статье описан практический опыт автора по реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) в Тольяттинском машиностроительном колледже (ТМК), приводится технология обучения, позволяющая эффективно формировать профессиональные компетенции (ПК), установленные Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования, включающая в себя структурирование содержания профессионального модуля в соответствии с основным видом профессиональной деятельности, компетентностно-ориентированные задания, фонды оценочных средств, комплекс оценочных средств, методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Приведена схема и описание технологии формирования общих и профессиональных компетенций студентов Тольяттинского машиностроительного колледжа. Определение состава профессиональных компетенций студентов колледжа, согласно анализу ФГОС СПО по специальности 151901 «Технология машиностроения», конкретизация результатов обучения были разработаны менеджерами и творческой группой преподавателей колледжа. Приводится описание мониторинга уровня сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся ТМК, проводимого в процессе обучения студентов колледжа по новой образовательной программе. Показана возможность организации обратной связи в образовательном учреждении посредством мониторинга сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся колледжа, позволяющей увидеть динамику формирования компетенций обучающихся на протяжении всего курса обучения по основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) и оперативно вносить коррективы в образовательный процесс. Приводятся критерии и показатели профессиональной компетентности студентов колледжа, на основе которых была проведена разработка контрольно-оценочных средств для оценки сформированности профессиональных компетенций. Проводится анализ результатов мониторинга сформированности профессиональных компетенций студентов специальности 151901 «Технология машиностроения».

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» образование является единым целенаправленным процессом воспитания и обучения, который является общественным благом и осуществляется в интересах человека и общества, и совокупностью приобретаемых знаний, умений, навыков и компетентностей в целях разностороннего развития человека, удовлетворения его потребностей в образовании [1].

ФГОС в области СПО отражают концепцию, соответствующую социальному и экономическому уровню развития страны и определяют её потребность к качеству подготовки выпускника. Согласно новому образовательному стандарту отличительной чертой современного образования является право преподавателей на творческий подход, свободный выбор тех или иных педагогических технологий, в том числе и технологий измерения и оценки учебных достижений обучающихся как управляемых процессов, определяющих достижение поставленных стандартом целей [2].

ФГОС СПО третьего поколения дает свободу каждому учебному заведению самостоятельно формировать вариативную часть основной профессиональной образовательной программы [2]. Здесь заложена возможность реализации формирования компетенций специалистов данного региона под специфические требования конкретного работодателя. К настоящему времени теория формирования компетенций довольно хорошо изучена. Понятия «компетенция и компетентность» активно изучаются как за рубежом, так и отечественными учеными. Проблема компетентностного подхода к образовательному процессу нашла отражение в работах В.И. Байденко [3], В.П. Панасюк [4], Г.Б. Голуб [5], Н.В. Матяш [6], И.Я. Зимней [7] и др. Вопросу формирова-

ния ключевых компетенций посвящен ряд работ И.С. Фишман [8], И.В. Непрокиной [9] и Ю.Г. Татура [10]. Однако исследователи компетентностного подхода расходятся во мнениях относительно форм и методов оценивания результатов обучения в условиях новой парадигмы образования.

В работах В.К. Андреева [11], В.А. Кальней [12], Д.Ш. Матроса и Д.М. Полева [13] в оценке результатов образовательного процесса нашли отражение научно-методические аспекты мониторингового подхода. В работах В.К. Андреева перечисляются наиболее важные аспекты педагогического мониторинга. Л.В. Шибаева [14] рассматривает мониторинг в качестве совершенствования системы информационного обеспечения управления образовательным учреждением. Отмеченные исследования, безусловно, вносят значительный вклад в формирование мониторингового подхода к образовательному процессу в педагогической науке. Тем не менее, вопрос о мониторинге сформированности профессиональных компетенций в области СПО в наше время в педагогической теории изучен недостаточно.

Целью данной работы является изучение проблемы применения уровня мониторинга сформированности профессиональных компетенций для управления качеством образовательного процесса, что является весьма важным для практической работы учреждения СПО, поскольку может служить механизмом управления качеством учебного процесса в колледже.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Творческой группой преподавателей под руководством автора разработана технология обучения, позволяющая эффективно формировать профессиональные компетенции, установленные ФГОС СПО (рис. 1).

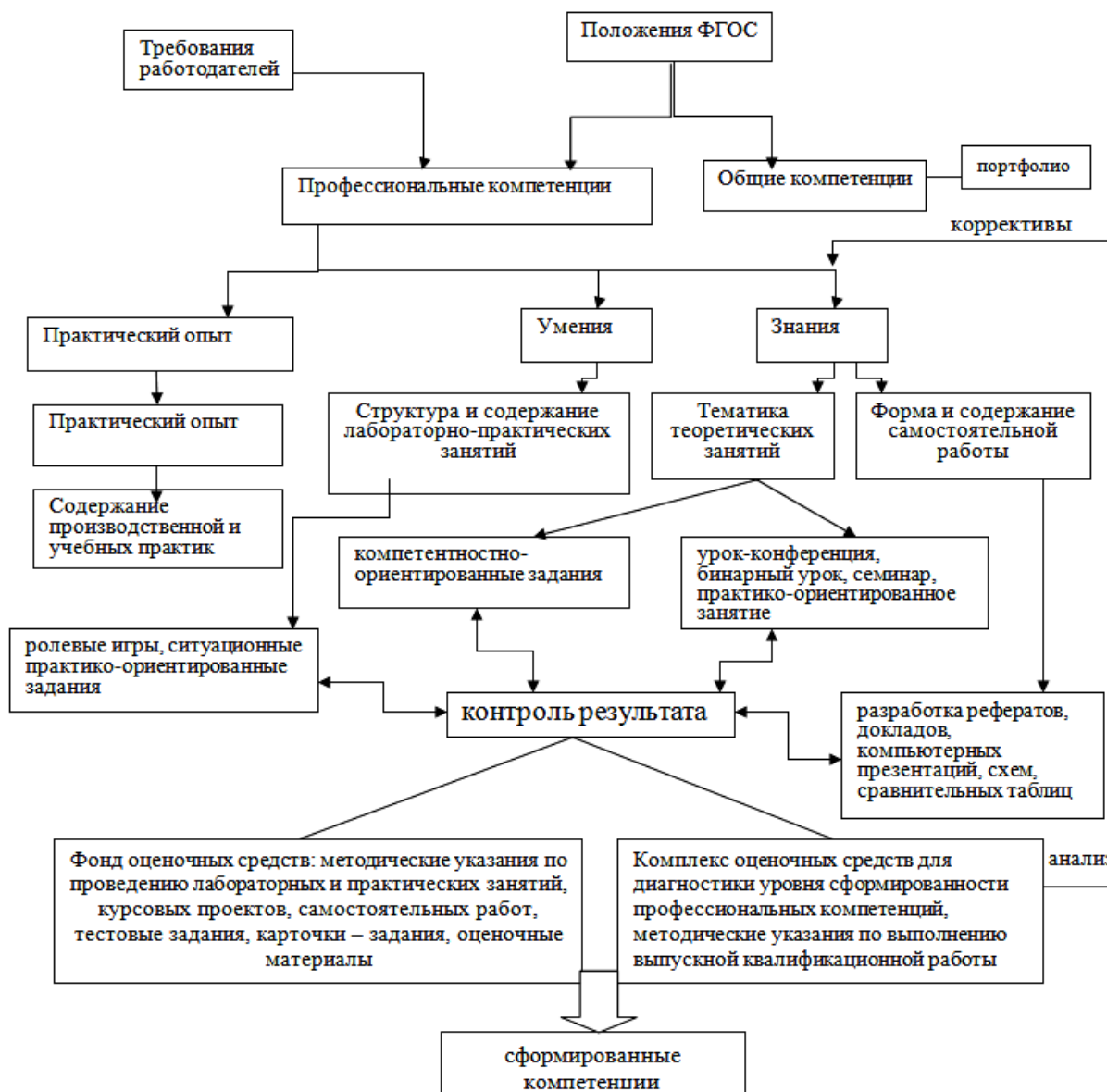


Рис. 1. Технология формирования общих и профессиональных компетенций студентов СПО

Проводя анализ положений ФГОС СПО и требований ОАО «АВТОВАЗ», социального партнера Тольяттинского машиностроительного колледжа, к подготовке молодых специалистов [15], менеджерами и творческой группой преподавателей колледжа определен состав профессиональных компетенций студентов колледжа. Согласно анализу ФГОС по специальности 151901, была разработана конкретизация результатов обучения по ОПОП по каждой дисциплине профессионального цикла. На основе проведенного анализа творческой группой было разработано одиннадцать рабочих программ общепрофессиональных дисциплин, нацеленных на формирование компетенций согласно стандарту.

Инициативной группой разработаны рабочие программы и фонд оценочных средств по профессиональному модулю согласно ФГОС-3, творческая разработка контрольно-оценочных средств по профессиональному модулю (ПМ) 01. Причем, практический опыт обучающихся, как образовательный результат, лег в основу разработки программ учебной и производственной практик. На освоение знаний, определенных требованием стандарта, направлено содержание теоретических занятий, а на выработку умений – практико-ориентированные лабораторные и практические работы (ЛПР) [15]. При составлении рабочих программ по общепрофессиональным дисциплинам и профессиональным модулям особое

внимание было уделено самостоятельной работе студентов как одному из основных факторов формирования и оценки общих компетенций обучающихся. Подробно на данном вопросе мы остановились в работе «Роль самостоятельной работы в формировании общих и профессиональных компетенций студентов колледжа» [16].

На основе тщательно разработанной технологии преподаватели колледжа приступили к реализации ОПОП. В процессе обучения студентов колледжа по новой образовательной программе проводился мониторинг уровня сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся. Для проведения мониторинга творческой группой под руководством автора была разработана Программа мониторинга и Положение о мониторинге в ТМК [17]. Диагностические методики разрабатывались с учетом направленности диагностируемой дидактической единицы на соответствующую компетенцию, что позволяло выявить уровень её сформированности. В работе мы опирались на разработанную и представленную в монографии под редакцией профессора И.В. Непрокиной технологию формирования профессиональных компетенций бакалавров технологического образования [9].

Предлагаемая методика конкретизации образовательных результатов (опыта, умений, знаний) позволила избежать дублирования материала в содержании профес-

сиональных модулей и учебных дисциплин, определить необходимый минимум для освоения ПМ, содержание и вид практик, конкретизировать ЛПР [15]. Поскольку общепрофессиональные дисциплины должны готовить обучающихся к последующему освоению ПК в профессиональных модулях, содержание дисциплины необходимо построить таким образом, чтобы темы и лабораторные (практические) работы были ориентированы на ПК, а не формировали их [5; 8]. В результате коллективной работы преподавателей общепрофессиональных дисциплин сформирована матрица конкретизации результатов освоения дисциплин в контексте подготовки к формированию компетенций. Анализируя матрицу, мы конкретизировали программу мониторинга.

Согласно Программе мониторинга проводилось отслеживание уровня сформированности компетенций, составлялись диагностические карты, выявлялись наиболее часто встречающиеся ошибки, планировалась коррекционная работа. Например, заложить в программу будущего года больше часов на изучение тем, вызвавших затруднение студентов, организовать консультации со студентами, выделить время на следующих уроках для повторения данных тем. На уроках общепрофессиональных дисциплин применялись компетенционно-ориентированные задания. Вносились изменения в рабочие программы профессионального цикла. Таким образом, проведение уровневого мониторинга сформированности профессиональных компетенций обучающихся позволяет нам увидеть динамику формирования компетенций обучающихся на протяжении всего курса обучения по ОПОП и оперативно вносить коррективы в образовательный процесс [18].

Необходимо отметить, что мониторинг сформированности профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования дает картину не только нарушений в данном процессе, но и показывает его положительные результаты. Задача управленца не только исправлять недостатки этого процесса, но и отслеживать, фиксировать и обобщать его положительные стороны [13].

Эффективное управление колледжем предусматривает необходимость понимания того, что является гарантом его успешной деятельности, и проследить динамику этого явления по определенным критериям, проводя системный анализ результатов и коррекцию управленческого стиля. Накопленная в результате мониторинга профессиональных компетенций информация дает возможность прогнозировать результат на выходе и принимать профилактические меры по устранению негативных моментов [16].

Кроме мониторинга обученности, т. е. владения теоретическими знаниями и практическими умениями, в процессе текущего и итогового мониторинга фиксируется уровень сформированности профессиональных компетенций обучающихся. Роль экспертов здесь принад-

лежит преподавателям, методистам отдела мониторинга и, кроме того, сотрудниками предприятий – социальных партнеров.

Проводя выбор способов проведения мониторинга, были определены и различные критерии, оценка которых будет производиться. Например, критериями профессиональной компетентности мы видим:

- определение предстоящих действий с ранжированием конкретных технологических операций;
- нахождение информации, необходимой для проведения работ;
- прогноз результата профессиональной деятельности, исходя из заданных условий;
- самостоятельность в формулировании цели и задач деятельности;
- степень владения обучающимися профессиональными знаниями и умениями;
- умение применять теоретические знания для аргументации своих профессиональных действий;
- способность контролировать произведенные операции;
- способность оценки результата профессиональной деятельности.

На основе рассмотренных выше критериев мы провели разработку контрольно-оценочных средств для оценки сформированности профессиональных компетенций [19]. В качестве инструмента оценки использовалось комплексное практическое задание.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Для разработки комплекта оценочных средств (КОС) для диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций студентов специальности 151901 мы использовали метод групповых экспертных оценок, авторами которого являются А.С. Казаринов и В.С. Черепанов [20]. Основной целью методики является определение уровня сформированности профессиональных компетенций обучающегося технических специальностей. Применение данного подхода позволило нам оценить способность и готовность обучающихся применять знания курса технологии машиностроения для решения профессиональных задач [21].

В рамках комплексного экзамена студенты получили тесты, которые объединяют содержательную область теста для входного контроля с тестами для текущего и итогового контроля. Применение данной методики при разработке КОС по оценке освоения итоговых образовательных результатов профессионального модуля позволяет реализовывать уровневый характер мониторинга.

Приведем анализ итоговых результатов оценки выполнения комплексного практического задания по разработке технологического процесса изготовления детали «Валик» по итогам сформированности профессиональных компетенций (ПК) 1.1, 1.2 и вида профессиональной деятельности (ВПД).

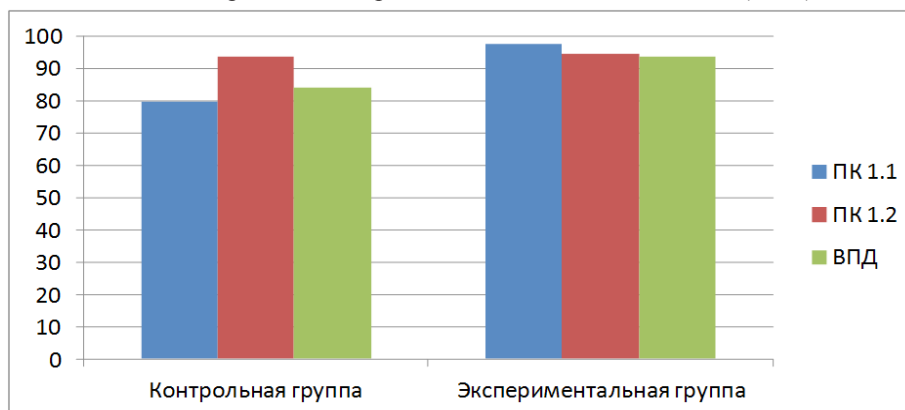


Рис. 2. Анализ итоговых результатов оценки выполнения комплексного практического задания

После проведения диагностических процедур полученные результаты были соответствующим образом оформлены, определен уровень сформированности конкретной компетенции, соответственно:

- если положительных оценок более 70 %, то блок компетенций по модулю сформирован;
- если менее 70 % – не сформирован [19].

Таким образом, после окончания завершающего этапа мониторинга сформированности профессиональных компетенций в контрольной (ТМ–11–44) и экспериментальной (ТМ – 11–41) группах мы имеем определенный объём информации, которая может и должна быть использована для обеспечения обратной связи мониторинга.

Анализ результатов экзамена показал довольно высокий (более 80 %) уровень сформированности профессиональных компетенций как в контрольной, так и экспериментальной группе. Все допущенные до комплексного экзамена студенты получили заключение об освоении ПМ 01 – «Освоен».

Результаты в экспериментальной группе в среднем на 14 % выше, чем в контрольной. Из чего можно сделать вывод об эффективности применения методики компетентностно ориентированных заданий в экспериментальной группе. Однако рассматриваемый этап выявил и «болевые» точки в образовательном процессе. Довольно низкие результаты были получены по ряду показателей. Данные анализа показывают, что необходимы изменения в рабочих программах дисциплин «Инженерная графика» и «Технологическая оснастка».

Результатом проведенного анализа явилось внесение изменений в рабочие программы общепрофессиональных дисциплин. Разработаны педагогические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в ГАПОУ СО ТМК с учётом полученных результатов.

ВЫВОДЫ

Таким образом, реализуя требования ФГОС СПО по подготовке компетентного специалиста в Тольяттинском машиностроительном колледже, на основе анализа ФГОС по специальности 151901 и изучения потребностей работодателя мы разработали технологию обучения, позволяющую эффективно формировать профессиональные компетенции студентов колледжа.

На основе проведенной нами конкретизации образовательных результатов и составления матрицы компетенций создана единая база учебных рабочих программ общепрофессиональных дисциплин и модулей, фонды оценочных средств, контрольно-оценочные средства и другие методические материалы, нацеленные на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Внедренная система позволила коренным образом изменить образовательный процесс в колледже, перейти от традиционного присвоения обучающимся знаний, умений и навыков к формированию конкретного набора компетенций.

Для определения динамики формирования компетенций обучающихся нами создана система мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций студентов, на основе которой определены диагностические методики, разработан единый диагностический инструментарий, организована база для хранения и обработки информации по мониторингу. Данная система позволила обеспечить постоянный приток информации о состоянии процесса формирования компетенций студентов колледжа, анализ которой даёт возможность следить за динамикой этого процесса и при необходимости вносить в него соответствующие коррективы.

Подводя итоги вышесказанного, заметим, проведение педагогического мониторинга сформированности профессиональных компетенций обучающихся коллед-

жа позволит получить оптимальный уровень соответствия качества выпускника колледжа потребностям работодателей и общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон 273–ФЗ «Об образовании в РФ» // Гарант: информационно-правовой портал. URL: www.garant.ru.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 151901 Технология машиностроения // Российское образование: федеральный портал. URL: edu.ru.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
4. Панасюк В.П., Шапоренкова Г.А., Головичер Г.В. Региональная система оценки качества образования: опыт проектирования и применения: учебно-методическое пособие. Салехард: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 182 с.
5. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. 2008. № 2. С. 161–185.
6. Матяш Н.В., Володина Ю.А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3 (17). С. 9.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
8. Коган Е.Я., Голуб Г.Б., Фишман И.С. Ключевые компетенции как результат общего образования: подходы к оценке // Активная школа: теория, практика, перспективы. М.: Сивитас, 2005. С. 108–111.
9. Непрокина И.В., Юрковец О.П., Кифа Л.Л. Технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров в образовательном процессе (на примере подготовки бакалавров различных направлений). Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. 168 с.
10. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–22.
11. Методология и технология мониторинга воспитания в контексте педагогического образования / под ред. В.И. Андреева. Казань: Центр инновац. технологий, 2007. 372 с.
12. Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.
13. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Школьные технологии. 1999. № 1–2. С. 10–15.
14. Шибаева Л.В., Кузнецова Н.М., Гранкина Т.Г. Система отслеживания успешности и продуктивности основных направлений образовательной деятельности школы // Стандарты и мониторинг. 2000. № 1. С. 56–62.
15. Непрокина И.В., Ершова Н.Н. Роль мониторинга в оценке качества сформированных профессиональных компетенций // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3. С. 171–175.
16. Ершова Н.Н. Роль самостоятельной работы в формировании общих и профессиональных компетенций студентов колледжа // Самостоятельная работа как ресурс формирования компетенций будущего специалиста. Самара: ГАОУ СПО СКТК, 2014. С. 53–56.

17. Непрокина И.В., Ершова Н.Н. Опыт реализации ФГОС СПО по формированию и мониторингу профессиональных компетенций в колледже // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия. Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (26). С. 139–143.
18. Ершова Н.Н. Актуальные проблемы формирования компетенций у студентов машиностроительного колледжа // Scientific genesis: материалы XIV Международного Европейского научно-практического конгресса психологов и педагогов. 2014. С. 75–78.
19. Ершова Н.Н. Проблемы мониторинга и диагностики обученности студентов колледжа // The unity of science. 2014. № 1. С. 26–28.
20. Черепанов В.С., Шихов Ю.А. Квалитативная технология конструирования дидактических тестов для системы педагогического мониторинга // Вопросы тестирования в образовании. 2004. № 12. С. 18–23.
21. Айзенштат Г.В., Стеблева Н.Н. Формирование фондов оценочных средств как необходимое условие реализации основной профессиональной образовательной программы // Высшее образование сегодня. 2013. № 5. С. 54–56.

TECHNOLOGY OF FORMATION OF STUDENTS' GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

© 2015

*N.N. Ershova, a teacher
Togliatti Engineering College, Togliatti (Russia)*

Keywords: monitoring system; formedness of professional competence; quality management of the educational process.

Abstract: The paper presents the author's experience in implementation of the requirements set forth by the federal state educational standards (GEF) in secondary vocational education at Togliatti Engineering College (TEC). It describes training technology, which enables efficient formation of professional competence established by the federal state educational standards of secondary vocational education, including the structuring of the content of the professional module according to the major professional activity, competence-oriented tasks, pool of assessment tools, a set of evaluation tools, and methodological support of independent work of students. The author suggests the scheme and description of the formation technology of both general and professional competencies of the students of Togliatti Engineering College. Based on GEF analysis of Mechanical Engineering specialty (151901), managers and a creative group of college teachers determined professional competencies of college students and developed specification of learning outcomes. The work contains a description of monitoring the level of formation of general and professional competencies of TEC students held in the course of training the college students according to a new educational program. The opportunity to provide feedback in an educational institution is shown through monitoring the formedness of general and professional competencies of college students; it allows you to see the dynamics of the students' competencies formedness throughout the course of training according to the basic professional educational program and make quick adjustments to the educational process. The work considers criteria of college students' professional competence, which were used as the basis for development of the control and assessment tools to evaluate the formedness of professional competencies. The analysis of the monitoring results of the students' professional competencies formedness is also presented.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© 2015

Е.Ю. Жданова, ведущий специалист Центра научных журналов, аспирант
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: повышение уровня языковой подготовки; научно-исследовательская работа студентов; текстовая научно-исследовательская компетентность.

Аннотация: Статья посвящена проблеме повышения уровня языковой компетентности студентов вузов. В частности, рассматривается вопрос формирования текстовой научно-исследовательской компетентности. На основе анализа качества написания аннотаций к научным статьям предпринимается попытка выявить уровень владения современными авторами текстовой научно-исследовательской компетентностью. Делаются выводы о необходимости повышения уровня языковой и научно-исследовательской подготовки студентов – будущих авторов, а также предлагаются варианты решения этой проблемы.

Повышение качества языковой подготовки, в частности в рамках вузовской программы, – одна из самых актуальных и сложных задач современного образования. Это обусловлено в первую очередь тем, что с развитием технического прогресса, компьютеризацией, интернетизацией у сегодняшнего студента почти отпала необходимость в накоплении и сохранении твердых теоретических знаний и приобретении практических умений и навыков пользования родным языком. Ведь зачем много читать и учить сложные правила, когда можно просто сделать запрос в интернет-поисковике, который, кажется, знает ответы на все вопросы? И тем более зачем углубляться в изучение особенностей отдельных языковых стилей и жанров? Это видится ненужным, особенно на фоне всеобщей малограмотности, зачастую характерной даже для интеллектуальной элиты, которая должна служить оплотом, носителем образцовой речи, хранителем чистоты русского литературного языка. И хотя с изменением социально-экономических условий, а также появлением новых и исчезновением отживших реалий наш язык за всю историю своего существования претерпевал множество изменений, никогда эти изменения не происходили так быстро, никогда в языке не было столько неопределенности и вариативности, как сегодня. И это большая проблема. Она тем больше оттого, что справиться с ней при нынешнем подходе к изучению русского языка в школе и в профессиональных учебных заведениях не представляется возможным. Для этого необходимо менять отношение к языку, причем менять его не на местном, а на государственном уровне. Ведь сегодня даже на государственных телеканалах (Первый канал, «Россия» и пр.) ведущие и редакторы, например новостных программ, довольно часто допускают произвольные и непроизвольные ошибки: акцентологические, грамматические, орфографические, лексические и пр. В печатных СМИ ситуация с чистотой русского языка обстоит еще хуже. Это довольно печальная тенденция, потому что печатный текст (например, бегущей новостной строки) или слова диктора телевидения воспринимаются как образцовые, запоминаются, а впоследствии – воспроизводятся.

Решение такой глобальной проблемы, как проблема повышения качества языковой подготовки в стране, может потребовать много времени и совместных усилий педагогов, ученых и всего российского общества. А мы хотим остановиться на рассмотрении частного случая проявления данной проблемы – повышении качества языковой подготовки в пределах вузовской программы. Причем нас интересует конкретная область языковой компетентности студентов – текстовая научно-

исследовательская компетентность.

В статье «Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов» [1] мы уже затрагивали тему формирования текстовой научно-исследовательской компетентности, которую рассматривали как средство для реализации (материального письменного выражения) научно-исследовательской деятельности студентов, а также говорили об актуальности изучения этой проблемы. Областью применения результатов нашего исследования в широком охвате могут стать такие виды научной работы студентов, как курсовые и дипломные работы, диссертации, рецензии, научные статьи и т.д.

Изучению проблемы формирования собственно научно-исследовательской компетентности посвящены труды таких педагогов, как Л.Ф. Алексеева, Б.Ш. Баймухамбетова, О.Н. Калачикова, С.А. Комиссарова, В.М. Лопаткин, В.Ю. Липатова, Е.Н. Михайлова, В.Н. Михелькевич, И.Б. Костылева, О.М. Степанченко, И.В. Шадчин, А.А. Коростелев, А.Н. Ярыгин, Н.А. Ярыгина [2–12], которые, как правило, не затрагивают вопроса необходимости изучения студентами особенностей научного стиля русского языка, в том числе отдельных научных жанров, таких, например, как научная статья или аннотация к научной статье. До сих пор еще не предпринималась попытка объединить процесс формирования научно-исследовательской и языковой (текстовой) компетентностей в рамках научной работы или учебного курса. Именно это и предстоит проделать автору данного исследования в ходе его выполнения.

Однако для того чтобы разобраться в проблемах формирования текстовой компетенции, необходимо дать определение понятию «текстовая компетенция». Вслед за Т.В. Жеребило («Словарь лингвистических терминов») под текстовой компетентностью мы понимаем «знания и умения, нацеленные на первичную и вторичную текстовую деятельность»:

- знание действительности, умение отражать ее в слове при текстообразовании и понимать на основе интерпретационной деятельности;
- умение проявлять свой взгляд на мир, свою творческую индивидуальность в выборе жизненного материала и его отражении в слове; осознание индивидуального авторского стиля;
- знание о сферах общения, ситуациях, условиях общения и умение учитывать это при текстообразовании и восприятии текста;
- знание об адресате и умение учитывать фактор адресата в процессе текстовой деятельности;
- знание языковых ресурсов, умение их отбирать, организовывать в процессе текстовой деятельности» [13].

А научно-исследовательская текстовая компетентность подразумевает еще и наличие у человека знания особенностей непосредственно научного стиля русского языка, а также специфики построения его отдельных жанров, таких как научная статья, аннотация, реферат и пр. Наличие таких знаний и готовность применять их в своей профессиональной деятельности становятся все более актуальными в связи с тем, что в последнее время размываются границы отдельных жанров научного стиля. Подобное размывание границ, смешение жанров, а иногда и замещение одного жанра другим мы можем наблюдать на примере аннотаций к научным статьям.

Обратимся к определению понятия «аннотация». В учебнике «Стилистика и литературное редактирование» под редакцией В.И. Максимова дается следующее определение: «Аннотация – краткая, содержательно емкая характеристика печатного текста (обычно книги, монографии, статьи), его тематики (обозначены основные вопросы, освещаемые в данном тексте). Аннотация отвечает на вопрос, о чем говорится в книге (брошюре, монографии, статье) и т.п.» [14].

Н.Д. Десяева, С.А. Арёфьева в своем определении дополняют и уточняют понятие аннотации, указывая на цель текстов этого жанра и такую их особенность, как вторичность по сравнению с основным текстом:

«Аннотация – вторичный письменный краткий текст, включающий информацию о содержании, предназначенности, адресованности книги или статьи.

Цель аннотации – кратко проинформировать о существовании текста, представляющего для читателя определенный интерес» [15].

Еще одной особенностью аннотации является частое употребление клишированных фраз: «В статье рассматриваются особенности...», «В исследовании содержатся...», «Книга содержит информацию о...» и т.д. Благодаря этому жанр аннотации можно отнести к отдельному научно-деловому подстилю, так как употребление клише – одна из основных особенностей делового функционального стиля русского языка.

На основании указанных определений был проведен анализ качества составления аннотаций к научным статьям, принятым к публикации в журнале «Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология» в 2015 году (впоследствии подвергнутым редактированию), с целью установить, соответствуют ли тексты аннотаций к анализируемым статьям требованиям жанра (вторичность по отношению к описываемому тексту; цель – краткое информирование о тексте, а значит – лаконичность и емкость высказываний; употребление клишированных фраз). Также оценивалась чистота жанра: есть ли в рассматриваемых аннотациях признаки других жанров. Для анализа была сделана произвольная выборка материала, включающая 100 научных статей, а соответственно – 100 аннотаций. По результатам исследования получены следующие данные (рис. 1): 34 % аннотаций соответствуют своей жанровой принадлежности; остальные 66 % не являются аннотациями в традиционном смысле этого понятия, а представляют собой либо введение к статье (в котором приводятся актуальность, цели и задачи самого исследования, а не описываемого текста, то есть нарушен один из основных принципов – вторичность), либо компиляцию текстовых отрывков статьи, что недопустимо, либо смешение жанровых особенностей аннотации с элементами введения или отрывками из текста статьи.

Проведя более подробный анализ, можем увидеть, что аннотации очень сильно различаются по объему. Их размер варьируется от 20 до 250 слов. Условно аннотации можно разделить на краткие (объемом 20–99 слов) и развернутые (объемом 100–250 слов). И если с написанием кратких аннотаций авторы в большинстве случаев справляются (20 % верно составленных аннотаций из общего объема, или более половины всех кратких аннотаций), то с развернутыми аннотациями дела обстоят совсем иначе: верно составлено всего лишь 14 % из общего объема аннотаций (см. табл. 1).

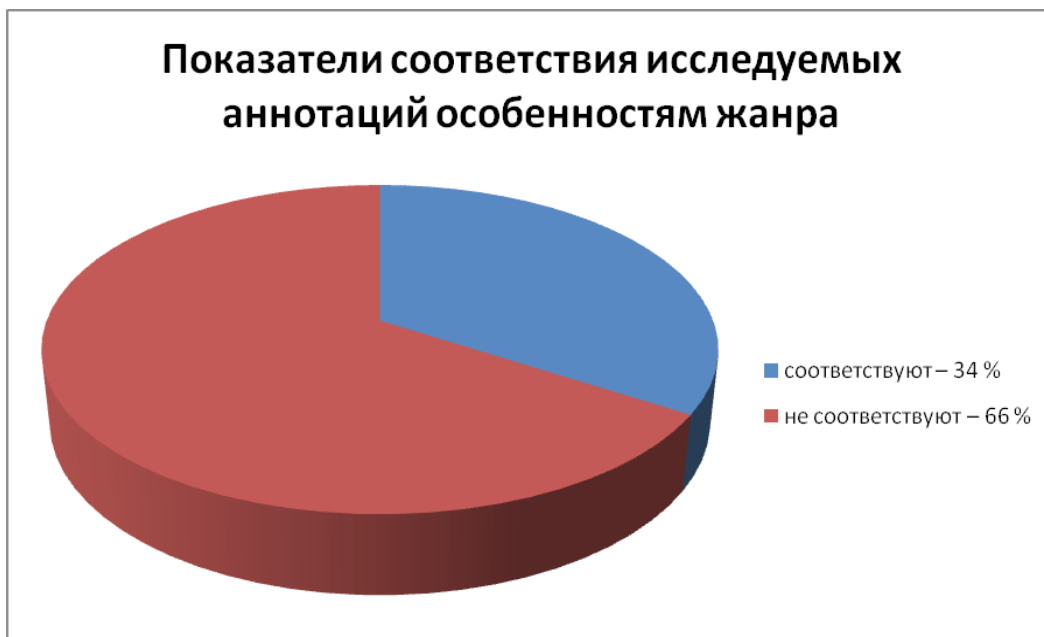


Рис. 1. Результаты анализа аннотаций к статьям, принятым к публикации в журнале «Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология» за 2015 год

Таблица 1. Показатели качества составления аннотаций

Объем аннотаций	Верно составленные аннотации	Неверно составленные аннотации	Итого
Краткая аннотация (20–99 слов)	20 %	13 %	33 %
Развернутая аннотация (100–250 слов)	14 %	53 %	67 %

Такие показатели говорят, как минимум, о том, что больше половины авторов научных статей некомпетентны в написании аннотаций, особенно развернутых. Между тем в связи с ориентацией на новые стандарты, диктуемые такими международными реферативными базами, как Scopus и Web of science, все больше научных журналов переходят на новые требования к объему аннотаций, как правило, составляемых авторами статей, а не издательством, – от 150 до 250 слов. А следовательно, возникает необходимость в повышении уровня языковой и научно-исследовательской подготовки студентов – потенциальных авторов научных работ, то есть в широком смысле в формировании текстовой научно-исследовательской компетентности.

Изменить ситуацию и повысить качество языковой и научно-исследовательской подготовки помогут современные образовательные технологии. Необходимо создать интегрированный курс по научно-исследовательской работе студентов, объединяющий в себе лингвистический и научно-исследовательский компоненты.

Ранее еще никто не предпринимал попытки создания подобных интегрированных курсов по НИРС. Это одна из основных задач нашей исследовательской работы.

На примере аннотации мы рассмотрели только небольшой частный случай наличия пробелов во владении текстовой научно-исследовательской компетентностью. Ситуация с другими жанрами также довольно сложная. Однако это тема дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жданова Е.Ю. Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 2 (32-1). С. 161–165.
2. Алексеева Л.Ф. Системный подход в изучении и оценке компетентности специалиста // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 5. С. 131–134.
3. Баймухамбетова Б.Ш. Моделирование процесса фор-

мирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности // Казанский педагогический журнал. 2010. № 5–6. С. 60–65.

4. Калачикова О.Н. Формирование исследовательских компетенций студентов в вузе: потенциал программы образовательного сопровождения курсовых и дипломных работ // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 389. С. 196–205.
5. Комиссарова С.А. Формирование исследовательской компетентности магистрантов в рамках дисциплины по выбору (на примере курса по выбору «Организация научно-исследовательской работы в образовательном учреждении») // Грани познания. 2012. № 5. С. 52–56.
6. Лопаткин В.М., Калачев Г.А., Куликова Л.Г., Бокова О.А. Формирование научно-исследовательских компетенций у студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6-2. С. 248–251.
7. Липатова В.Ю. Формирование профессиональных исследовательских компетенций магистрантов с использованием междисциплинарных подходов // Проблемы современного образования. 2013. № 1. С. 119–125.
8. Михайлова Е.Н. Исследовательская компетентность как цель и ресурс профессионального саморазвития педагога в концепции праксеологического подхода // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 6. С. 5–8.
9. Михалькевич В.Н., Костылева И.Б. Педагогическая система формирования у студентов профессиональных научно-исследовательских компетенций // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 3-2. С. 352–355.
10. Степанченко О.М. Уровень сформированности исследовательской компетентности магистрантов первого курса // Известия Алтайского государственного университета. 2012. Т. 2. № 2-2. С. 37–39.
11. Шадчин И.В. Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Интеграция образования. 2012. № 1. С. 14–18.
12. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Влияние системы повышения квалификации на развитие ключевых компетенций специалистов // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2009. № 163. С. 20–26.
13. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
14. Стилистика и литературное редактирование. Под ред. В.И. Максимова. М.: Гардарики, 2004. 651 с.
15. Десяева Н.Д., Арефьева С.А. Стилистика современного русского языка. М.: Академия, 2008. 272 с.

TO THE ISSUE OF THE INCREASE OF LANGUAGE AND RESEARCH COMPETENCE LEVEL OF THE UNIVERSITY STUDENTS

© 2015

E. Y. Zhdanova, main specialist of the Center of scientific journals, postgraduate student
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: increase of language training level; academic research work of the students; text research competence.

Abstract: The paper covers the issue of the increase of language competence level of the university students. In particular, the author considers the issue of text research competence formation and, on the basis of analysis of quality of scientific paper abstracts writing, makes an attempt to define the level of text research competence of modern authors. The author makes the conclusion on the necessity to increase the level of language and research training of the students – future authors, as well as suggests the alternate solutions of this issue.

УДК 796

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ВИДОВ СПОРТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

© 2015

*А.Р. Залалетдинов, магистрант института физической культуры и спорта
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: подростковый возраст; развитие личности; развитие социальной активности; формирование нравственного сознания; физическая культура; футбольный фристайл.

Аннотация: В данной статье рассмотрен новый вид спорта – футбольный фристайл как средство формирования личности у детей среднего школьного и подросткового возраста.

Футбольный фристайл – достаточно молодой (по нынешним) меркам вид спорта, однако его история уходит в далёкое прошлое. Ещё в древней Японии и древнем Китае существовали различные игры, суть которых сводилась к тому, чтобы как можно дольше удержать мяч в воздухе, используя для этого все части тела. Следующие упоминания о футбольном фристайле относятся только к началу-середине XX века, когда многие цирковые артисты на манеже показывали множество элементов с мячом, которые сейчас составляют основу футбольного фристайла. Позднее все эти трюки выполнял Диего Марадона. На рубеже XX – XXI веков начали появляться рекламные ролики спортивных фирм, где звёзды мирового футбола демонстрировали мастерство работы с мячом, благодаря чему многие ребята начали усердно оттачивать футбольную технику. Множество футболистов в этих роликах делали трюк, который называется «Вокруг Света» или Around The World.

Однако моментом, который можно назвать отправной точкой в развитии футбольного фристайла как отдельного вида спорта, принято считать 2002 год, когда на просторах интернета появилось видео Суфиана Тузани [1], которое считается первым видео футбольного фристайла.

В этом видео он делал по-настоящему не футбольные элементы, один из которых назвал в свою честь (кстати, именно после этого трюки стали называться в честь того человека, кто его первый сделал). Так, трюк Тузани называется Touzani Around The World, или TATW. С тех пор начали появляться люди, гордо называющие себя футбольными фристайлерами.

В футбольном фристайле выделяют три дисциплины, такие как Ловеры, Апперы и Ситтинги (ударение на первый слог).

Ловеры – это элементы, выполняемые нижними частями тела (ногами) стоя. Апперы – элементы, выполняемые верхней частью тела (голова, шея, плечи). Ситтинги – выполнение различных элементов сидя.

С течением времени и развитием футбольного фристайла, когда появилось огромное количество других спортсменов в разных уголках земли, возник вполне резонный вопрос, футбольный фристайл – спорт или нет?

Для более детального изучения рассмотрим, какие черты присущи спорту и выявим их в футбольном фристайле. Сразу стоит оговориться, что в данной статье понятие «спорт» в некотором смысле приравнивается к футбольному фристайлу. В современной литературе философского, социологического, психологического, педагогического профиля, давая определение понятия «спорт», чаще всего утверждают, что, данной деятельности присущи: игровой характер; соревновательность; воспитательная направленность; физическая активность [2]. При этом конкретный набор такого рода признаков от определения к определению существенно меняется.

Приведем несколько примеров.

В. Выдрин утверждает, что спорт – это «игровая деятельность, направленная на раскрытие двигательных возможностей человека в условиях соперничества» [3]. Комиссия по терминологии международного

бюро документации и информации допускает определение, в соответствии с которым спорт – это «специфическая соревновательная деятельность, где интенсивно используются формы занятий физическими упражнениями с целью обеспечения человеку или коллективу совершенствования морфофункциональных и психических возможностей, концентрированно отраженных в высоком результате». Очень запутанное и многим непонятное определение. Но все определения спорта, которые существуют, включают в себя те или иные черты, описанные выше. Анализируя множество понятий, можно сказать, что без специфических характеристик тут не обойтись. Как писал К. Маркс: «Объяснение, в котором нет указания на *differentia specifica* (отличительный признак), не есть объяснение». Следуя данной логике, рассмотрим каждую из специфических черт, непосредственно, на примере футбольного фристайла.

Проанализируем такое основополагающее качество спортивной деятельности, как соревновательность. Самым главным данное качество является по причине того, что все остальные могут и отсутствовать, но без соревновательного момента невозможно считать деятельность спортом. Если его нет, то и нет спортивной деятельности как таковой. Несмотря на форму, в которой представлена спортивная деятельность (это непосредственно сами тренировки фристайлеров или любой другой тип активности); на те или иные намерения, которые привели человека в футбольный фристайл (добиться публичного признания, решить материальные личные проблемы путем выступлений со своим шоу на различных мероприятиях за денежное вознаграждение, способствовать собственному физическому совершенствованию, прославить Родину и т. п.); на социальный смысл, который спорт имеет в той или иной ситуации (футбольный фристайл может выступать как вид зрелищ, как вид коммерческой деятельности). Вне зависимости от всех обстоятельств, спортсмен вступает в состязательные отношения, другими словами соревнования с другими людьми, в нашем случае фристайлерами, и стремится по результату этих отношений выглядеть подобающим образом, в идеальном случае – быть первым.

Определение спорта через такое качество, как физическая активность. Простыми словами, физическая активность – это движение человека в пространстве. В нашем случае тренировка является формой физической активности. На тренировках фристайлер улучшает свои двигательные навыки посредством физических упражнений, укрепляет здоровье за счет кардиотренировок (некоторые элементы тренировки фристайлера увеличивают объем легких, приспособляют организм к высоким дыхательным нагрузкам, что приводит к долголетию и другим положительным результатам). По поводу кардионагрузок во фристайле можно говорить много, каждый из тех, кто тренировал или тренирует длинные комбинации или базовые трюки на количество, сталкивался с проблемой нехватки сил, сбившимся дыханием. Но каждая такая попытка в будущем дает результат, вот почему в первые

месяцы тренировок люди делают один из элементов футбольного фристайла, например 5 – 10 раз, и больше не могут, а через год рекорд в этом трюке уже составляет десятки, и человек делает 10 – 20 раз без проблем.

Подходит ли такая черта, как «игра», к определению спорта/ футбольного фристайла?

Определение спорта как игры рассматривается в общем смысле, потому что любая деятельность может рассматриваться с точки зрения игры. Для того чтобы определение «спорт – это игра» имело концептуальный смысл, необходимо трактовать термин «игра» как-то по-иному. Поэтому в ряде случаев понимается, что это вид деятельности, которая мотивирована удовлетворенностью, получаемой «играющим человеком», т. е. фристайлером от самого процесса собственной активности (тренировки).

Для доказательства данного утверждения был проведен опрос, в котором выяснилось, что из 20 опрашиваемых на вопрос: «Получаете ли Вы удовольствие от занятия футбольным фристайлом?» 20 человек ответило положительно. Конечно же такой опрос не дает стопроцентную уверенность в том, что футбольный фристайл можно называть игрой, но факт того, что данная черта ему присуща у нас на лицо.

Четвертой характеристикой определения спорта является его воспитательная направленность. Совершенно очевидно, что личность трансформируется, формируется особым образом в процессе любой осуществляемой ею деятельности, в том числе и спорта. Здесь мы обнаруживаем такую сферу, которая по своему содержанию полностью соответствует критериям воспитательной деятельности – и это опять тренировка. В данном случае все очень просто: в рамках полноценной деятельности специально организуются воздействия на личность с целью получения и развития у нее тех или иных качеств, совершенствования ее способностей, приобретения ею знаний умений и навыков. Примером может послужить любой начинающих фристайлер, занимающийся в школе футбольного фристайла или самостоятельно. В любом случае он получает указания или делает установки сам, как научиться тому или иному трюку, теоретические знания, без которых невозможно занятие футбольным фристайлом, и многое другое, что со временем воспитывает его.

Подводя итог всего вышесказанного, можно прийти к выводу, что футбольный фристайл можно и нужно считать видом спорта. Все, чем занимаются фристайлеры, доказывает это. Они не меньше других спортсменов (таких как футболисты, хоккеисты, гимнасты и т. д.) работают над собой ради спортивного результата, тем самым ставя фристайл на равные позиции с другими видами спорта. Главным недостатком того, что футбольный фристайл принимается не как вид спорта, а как какое-то «дурачество» является недостаточное финансирование и поддержка как со стороны государства, так и частных компаний, также отсутствие правовой базы. Сюда можно отнести и правила соревнований.

Есть все предпосылки, что в ближайшем будущем данная проблема найдет свое решение и все начнут воспринимать футбольный фристайл как настоящий вид спорта. Выяснив и обосновав, что футбольный фристайл является спортом, целесообразно перейти к обзору темы формирования развития личности посредством занятий футбольным фристайлом у детей среднего школьного и подросткового возраста. В эпоху прогресса и стремительного развития всех отраслей деятельности каждый ребенок старается выделиться и реализовать себя в чем-то новом и необычном. Занятия футбольным фристайлом имеют развивающий характер и направлены на развитие природных задатков, реализацию интересов учащихся, развитие их творческих способностей и соответствуют возрасту и уровню физической

подготовки учащихся. Определившись с целью, будет логичным поставить задачи, которые будут поставлены и решены как педагогом, так и учеником.

Обучающие:

- получение знаний, умений и навыков в футбольном фристайле.
- Развивающие:
- развитие мотивации к систематическим занятиям физической культурой;
- развитие коммуникативных навыков;
- развитие социальной активности, самостоятельности и творческого мышления в различных видах деятельности;
- развитие интереса к футбольному фристайлу и спорту в целом.

Воспитательные:

воспитание бережного отношения к собственному здоровью и к здоровью окружающих;

формирование нравственного сознания, морально-волевых качеств, культуры общения и поведения в социуме.

Так как речь идет о детях среднего и подросткового возраста эффективность воспитания и обучения зависит от учета анатомо-физиологических особенностей учащихся. В данном возрасте происходит активная морфологическая перестройка организма, интенсивно происходит психическое развитие, адаптация к внешней среде физиологических систем, в едином комплексе развиваются нервная система и двигательный аппарат. Средний школьный возраст является особенно благоприятным для закладки жизненных навыков, умений и способностей детей.

Подростковый возраст – это период продолжающегося двигательного совершенствования моторных способностей, больших возможностей в развитии двигательных качеств [4]. У учащихся достаточно высокими темпами улучшаются отдельные координационные способности (например, в метаниях на меткость и на дальность, в спортивно-игровых двигательных действиях), силовые и скоростно-силовые способности; умеренно увеличиваются скоростные способности и выносливость. Низкие темпы наблюдаются в развитии гибкости.

Биологические перестройки организма, связанные с периодом полового созревания, требуют от педагога значительного внимания при планировании физической нагрузки в этом возрасте. Неустойчивая психика подростка делает необходимым строить процесс обучения так, чтобы постоянно поддерживать его интерес. К тому же в подростковом возрасте улучшается запаздывающее торможение, подросток становится менее восприимчивым к воздействию факторов внешней среды. В этом возрасте усиливается концентрация нервных процессов возбуждения и торможения, становится более выраженной контролирующая функция коры больших полушарий.

Степень воздействия физических упражнений на организм в значительной степени предопределяется уровнем биологического созревания подростка – чем выше уровень половой зрелости в этом возрасте, тем будет выше и физическая работоспособность детей.

Подростковый возраст считается самым трудным с точки зрения организации с детьми этого возраста учебно-воспитательной работы, и в то же время этот период исключительно важен в отношении психического, физического развития, формирования личности. Именно в этот период происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненной позиции, «рождение гражданина». Подросток в одно и то же время – и ребенок, и взрослый, а точнее сказать, подросток – это уже не ребенок, но в тоже время еще и не взрослый. Это период, когда как раз и происходит

переход от детства к взрослости.

В связи с этим правильный, здоровый режим, спокойная обстановка, доброжелательность и понимание со стороны окружающих людей, занятия физической культурой и в частности футбольным фристайлом как одно из наиболее мощных средств нормализации функций организма являются основными условиями для того, чтобы переходный период прошел без серьезных функциональных расстройств и связанных с ними осложнений.

Формы организации деятельности. Основными формами организации деятельности занятий по футбольному фристайлу являются: групповые практические и теоретические занятия, участие в спортивных соревнованиях и социально-значимых мероприятиях (показательные выступления, участие в праздничных мероприятиях).

Ожидаемые результаты: учащийся должен *знать*:

- требования техники безопасности при занятиях футбольным фристайлом;
- терминологию в объеме изученного материала;
- историю развития футбольного фристайла;
- роль физической культуры в развитии человека, основы физической культуры и здорового образа жизни;

уметь:

- выполнять основные упражнения общей и специальной физической подготовки;
- соблюдать требования техники безопасности при самостоятельном выполнении упражнений;
- выполнять различные элементы и комбинации трюков футбольного фристайла;
- технически грамотно выполнять различные комбинации элементов;
- использовать физкультурно-спортивную деятельность для повышения своих функциональных и двигательных возможностей;
- слышать и слушать своего наставника;

владеть:

- необходимым уровнем автоматизированного реагирования на действия команды соперника;
- системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья и совершенствующих психофизические качества;

иметь навык:

- работы в группе (доброжелательное отношение, дисциплина, самоорганизация);
- работы в команде (ответственность за выступление на соревнованиях, мероприятиях);
- активной жизненной позиции.

Критерии и способы определения результативности представлены в табл. 1.

Таблица 1. Критерии и способы определения результативности

Критерии результативности	Способы определения результативности	Периодичность
Сохранность контингента учащихся	Анализ списочного состава учащихся	1 раз в год
Увеличение количества учащихся	Анализ списочного состава учащихся	1 раз в год
Развитие личностных качеств	Педагогическое наблюдение	В течение года
Межличностное взаимодействие	Педагогическое наблюдение	В течение года
Овладение навыками футбольного фристайла	Педагогическое наблюдение Педагогический анализ соревнований, массовых мероприятий	Сентябрь, январь, май По календарю – соревнований, массовых мероприятий

Формы подведения итогов: соревнования, спортивные праздники.

Таким образом, футбольный фристайл можно и нужно считать видом спорта. Фристайлеры не меньше других спортсменов работают над собой ради спортивного результата и совершенствования личности, укрепления духа. Следовательно, здоровый режим, уравновешенная и благоприятная обстановка, доброжелательность и понимание со стороны окружающих людей, занятия физической культурой, в частности футбольным фристайлом, который является одним из наиболее мощных средств нормализации функций организма у молодых спортсменов, – первостепенные условия для того, чтобы переходный период прошел без серьезных функциональных расстройств и связанных с ними осложнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Soufiane touzani 2002 first video. URL: www.goo.gl/zoJBRR.
2. Набатникова М.Я. Основы управления подготовкой юных спортсменов. М.: Физкультура и спорт, 1982. 280 с.
3. Выдрин В.М. Введение в специальность. М.: ФиС, 1980. 8 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

THE IMPACT OF THE NEW SPORTS ON THE PERSONALITY FORMATION OF CHILDREN OF MIDDLE SCHOOL AGE AND ADOLESCENCE

© 2015

A.R. Zalaletdinov, graduate student of the Institute of Physical Culture and Sports
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: adolescence; personality development; social activity development; formation of moral consciousness; physical culture; football freestyle.

Abstract: The paper presents a new sport – football freestyle – as a means of personality formation of children of middle school age and adolescence.

УДК 796

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У
ФУТБОЛИСТОВ РАЗНОГО ВОЗРАСТА**

© 2015

А.Р. Залалетдинов, магистрант института физической культуры и спорта**Н.А. Ярыгина**, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры

«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; спортивная деятельность; футбол; подготовка спортсмена-футболиста; характеристика деятельности специалиста.

Аннотация: В статье раскрыта сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение», рассмотрена специфика футбола как игровой спортивной деятельности. Отмечено, что формирование фундамента общей и специальной физической подготовки и становление личности спортсменов-футболистов происходит в детско-юношеском футболе. Сделан вывод о том, что основой для достижения высокого уровня готовности спортсмена является четко составленный и правильно выполняющийся организованный тренировочный процесс совместно с профессиональным психолого-педагогическим сопровождением. Подчеркнута ведущая роль единомыслия тренера и спортивного психолога в реализации психологической программы сопровождения спортивного резерва, а также необходимость личной мотивации и мотивации со стороны тренера и команды, значимость овладения техниками психической саморегуляции; это значительно облегчит самостоятельное достижение наилучшего результата психофизического соревновательного состояния и поможет создать благоприятный психологический климат в команде.

Реалии сегодняшней жизни ставят высокие запросы к работе психологов и педагогов, которые работают в профиле подготовки спортсменов-профессионалов, в частности футболистов разного возраста. В условиях модернизации образования особенно остро требуются новые пути к пониманию сущности воздействия на образ жизни и поведение детей, подростков и юношей, занимающихся футболом и спортом в целом. В настоящее время футбол – это не просто особый вид человеческой деятельности, это социальное действие и явление, которые содействуют росту престижа как отдельных персон, так и общества, команды и государства в целом. Уровень успешности спортивной деятельности создается благодаря взаимоотношениям в моделях «спортсмен – тренер», «спортсмен – команда», «спортсмен – спортсмен» при ведущей обобщающей роли «спортсмен – тренер».

После явного спада российского футбола на протяжении последнего десятилетия он перешел в стадию повышения технико-тактического мастерства и зрелищности игры команд разного уровня. Это связано, во-первых, с огромным притоком в российские команды футболистов из зарубежных стран, во-вторых, с очевидным уменьшением несогласования в уровне квалификации «лидеров» и «аутсайдеров».

Великолепное и выразительное выступление сборной России по футболу на чемпионате Европы 2008 года, занявшей тогда третье место, победоносная игра юниоров на молодежном чемпионате Европы и другие победы наших футболистов в соревнованиях разного уровня – все эти достижения, несомненно, связаны с работой психологов и педагогов, их сопровождением спортивной деятельности, что, конечно же, отражается на имидже наших спортсменов и страны.

Психолого-педагогический потенциал данной системы устанавливает результативность как на уровне различных спортивных достижений спортсмена-футболиста и команды, так и на уровне отношения к футболу (спорту) в пространстве отношений социума.

В настоящее время в российском футболе и спорте в целом складывается особая культура поддержки и помощи спортсменам (футболистам) в достижении спортивных результатов в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение выступает реальным воплощением гуманной педагогики, личностно ориентированного подхода, проявлением инновационных процессов, обеспечивающих внесение новых тенденций в деятельность образовательных

учреждений [1].

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает оказание помощи не только спортсмену, но и тренеру.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития личности взрослого или ребенка [1].

Потребность в организации психолого-педагогического сопровождения спортивной деятельности ученика обусловлена реализацией идей подготовки, нацеленной на профессиональное личностное самоопределение воспитанника, исходя из его интересов, потребностей, способностей и склонностей.

Полноценное развитие спортсмена складывается из двух составляющих:

- реализация тех возможностей, которые подростку открывает данный этап возрастного развития;
- реализация тех возможностей, которые предлагает ему данная социально-педагогическая среда [1].

Конечно, эти две составляющие не должны находиться в противоречии, они должны координироваться, согласовываться и дополнять друг друга.

Деятельность как особая система взаимодействия человека с миром изучается и рассматривается различными науками [2].

В физиологии деятельность трактуется как динамическая активность, которая реализуется на фундаменте психофизиологических механизмов, протекающих у человека. В психологии деятельность рассматривается как движущая сила психического прогресса, как предметная и субъектная разновидность.

При характеристике футбола как игровой спортивной деятельности такой специалист, как Н.М. Люкшинов, выделяет:

- командный характер деятельности;
- необходимость взаимодействия с партнерами;
- обязательное наличие у спортсменов хорошего развития таких спортивно важных психических процессов, как произвольное внимание, оперативная память, тактическое мышление, стрессовая устойчивость;
- высокая динамично-взрывная работа организма спортсмена в режимах максимальной интенсивности;
- подчиненность игровому амплуа, требований к действиям, отдельного игрока общекомандным задачам

- и целям;
- сложность действий футболистов;
- необходимость единоборства в тесном контакте с соперником;
- частые скоростные перемещения игроков на достаточно большие расстояния, прыжки, рывки, финты;
- чередование успехов и неудач;
- зависимость успешной деятельности команды от согласованности действий партнеров между собой, четкого распределения игровых функций, взаимозаменяемости и взаимовыручки на поле;
- наличие большого количества зрителей и публичности соревнований;
- общественная значимость игры;
- интерес к футболу со стороны прессы, болельщиков, широкой общественности и средств массовой информации;
- частые переезды, игры на чужом поле.

Если рассматривать детско-юношеский футбол, то именно в данной категории происходит формирование фундамента общей и специальной физической подготовки и становление личности спортсменов-футболистов, которые в будущем начнут добиваться высоких достижений и спортивных результатов. Поэтому ставится задача реализации психологической подготовки юных спортсменов и футболистов разного возраста.

Целью является исследование психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения футболистов разного возраста:

- 1) изучение социометрического положения и статуса каждого занимающегося в команде;
- установление степени сплоченности или, наоборот, разобщенности в команде;
- выявление авторитета среди участников групп по признакам симпатии и антипатии (лидеры, отвергнутые) – поиск и установление внутригруппового единения во главе с неформальными лидерами;

- 2) определение индивидуально-психологических качеств личности: эмоциональность, определенные свойства характера; мотивации и социально-психологической адаптации футболистов к специфическим условиям тренировочной и соревновательной активности и разрешения вытекающих задач:

- индивидуализация специальной психологической подготовки – адаптации к условиям спортивной деятельности;
- выработка спортивной мотивации и чувства доверенности – повышение результативности деятельности во время ответственных соревнований или игр.

Очевидно, что стратегия психолого-педагогической подготовки, к примеру, легкоатлетов в корне отличается от стратегии подготовки футболистов. В первом случае – это один спортсмен, одна личность, а во втором – единый сплоченный футбольный коллектив, который состоит из множества индивидуальностей.

Рассмотрим вначале психолого-педагогическое сопровождение на разных периодах становления спортсмена. Для отчетливости разберем по отдельности тренировочный процесс и его воздействие на получение навыков и умений. Градация по возрасту поможет раскрыть многие вопросы методического характера и позволит нам выработать базисные принципы психолого-педагогических приемов и методов подготовки.

Возраст является одним из самых трудных вопросов для педагога и самым критическим для спортсменов (футболистов). Педагогу важно не допустить случайных ошибок, неосторожных поступков и шагов. Итог таких мероприятий – это вполне адекватные отношения между спортсменами. И если сам педагог будет интересен воспитаннику, то получит его уважение и будет авторитетным педагогом и наставником. Если изучать психологические стороны футбольного образования,

то нужно выделить, что на первых порах происходит приобретение двигательных навыков за счет усвоения отдельных последовательных движений, таким образом, происходит развитие и формирование двигательных стереотипов.

В психологическом аспекте одно из общих возрастных качеств спортсмена-футболиста – это необходимость в самоутверждении. Оно базируется на победах не в игровой деятельности, а в тренировочной работе. Игра является плодом тренировочных занятий и осознанного обучения, где проявляется умение осуществлять технические элементы при включении морально-волевых стараний. Волевые качества определяют желание ученика достичь результата и начинают консолидироваться и развиваться, например, в подростковом возрасте. Достаточно полную оценку результата совместной работы педагога и ученика можно дать к 15 годам. Здесь тренеру необходимо разобраться и учесть психологические особенности подросткового возраста, чтобы дальнейшую тренировочную деятельность подчинить становлению индивидуальности. Переход из юниорского возраста во взрослый, то есть переход от этапа интенсивного развития к стационарному состоянию, предъявляет высокие требования к психологической подготовленности. Логика тренировки требует постоянно увеличивать нагрузки, а это, естественно, ведет к психическим перенапряжениям. Именно здесь формируется отношение к занятиям как к сложному труду с его ежедневными нагрузками и требованиями.

Все вышеперечисленное обуславливает выбор адекватных тренировочных средств с учетом индивидуальных особенностей спортсменов, а также составление индивидуального плана, способствующего выявлению таланта игрока. Только четко составленный и правильно выполняющийся организованный тренировочный процесс совместно с профессиональным психолого-педагогическим сопровождением является той важной основой, которая выведет спортсмена на высокий уровень готовности.

Нужно отметить, что реализовать всю психологическую программу сопровождения спортивного резерва невозможно без единомыслия тренера и спортивного психолога. Зачастую психолога приглашают устранить в сжатые сроки проблему, которая «созревала» давно, но для разрешения большинства ситуаций требуется постоянное воздействие в течение определенного промежутка времени, порой достаточно продолжительного. Психолог не хирург: невозможно мгновенно удалить страх перед соперником (который, в свою очередь, закрепощает спортсмена-игрока), перед игрой (выполнением сложного упражнения, травмой и т. п.) или сформировать уверенность в победе на соревнованиях, это задачи психологической подготовки тренировочного процесса, а не настройки на выступление.

Также зачастую педагог считает себя психологом и относится скептически к психологу и даже воспринимает его как конкурента. Этот факт является иллюзией, так как психолог – это мощный советник и помощник в достижении высоких результатов. Несмотря на то что все мы имеем житейский опыт психологии, нельзя отбрасывать значимость работы профессионального психолога.

В спорте, в частности в футболе, как правило, тренер (педагог) приглашает психолога, чтобы тот оказал воздействие на спортсмена (футболиста), который, возможно, не очень мотивирован к выполнению дополнительной работы и изменениям. Здесь нужно учесть, что зачастую многие психотехники, которые используются в спортивной психологии (например ментальные упражнения, саморегуляция), основаны

на активном участии самих спортсменов-игроков, которых при этом невозможно проконтролировать, поэтому может возникнуть ситуация, когда формально работа психолога выполняется, а конечного итога нет. Следовательно, нужна абсолютная мотивация спортсмена: личная мотивация и мотивация со стороны тренера и команды.

Решение проблем психолого-педагогического сопровождения спортсмена разного возраста должно быть направлено:

1) во время учебно-тренировочной деятельности на: формирование предпосылок для технико-тактического совершенствования, устранение психологических барьеров, выработка специальных умений и способностей, создание психической подготовленности к различным соревнованиям разного уровня;

2) в период соревновательной деятельности на: корректирование психических состояний непосредственно перед началом соревнований, сохранение и восстановление психической работоспособности, регулирование негативных психических состояний, использование положительного психологического фона при анализе проведенных игр.

Таким образом, освоение средств и методов саморегуляции психоэмоционального состояния, самоуправления и самоконтроля позволит снизить воздействие стрессовых факторов и повысить

эффективность тренировочного и соревновательного процесса. Овладение техниками психической саморегуляции значительно облегчит самостоятельное достижение наилучшего результата психофизического соревновательного состояния. Система психолого-педагогического сопровождения в положительную сторону изменит отношение к себе у тех футболистов, которые недооценивали свои возможности, что являлось помехой ощущать себя полноценным членом команды. Осознание себя и своего места в команде позволит создать благоприятный психологический климат в команде, что в конечном итоге положительно скажется на спортивных результатах.

Следует добавить, что благоприятное психолого-педагогическое сопровождение как внутри команды, так и для отдельного спортсмена (футболиста), учитывая стремительное развитие к прочным взаимодействиям и связям, содействует удовлетворению практически всех психологических и социальных потребностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Насибуллина А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности учреждения дополнительного образования детей. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. 160 с.
2. Попов А.Л. Спортивная психология. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 152 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SPORTS ACTIVITY OF FOOTBALL PLAYERS OF DIFFERENT AGE

© 2015

A.R. Zalaletdinov, graduate student of the Institute of Physical Culture and Sports
N.A. Yarygina, PhD (Economics), Associate Professor, assistant professor of Chair
“Accounting, analysis and audit”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: psychological and pedagogical support; sports activity; football; football player training; specialist's performance characteristics.

Abstract: The paper reveals the essence of the concept “psychological and pedagogical support”, studies the specific character of football as a sports activity. It is stated that building a foundation for general and special training as well as making up of footballer personality takes place at young age. The research proves that the basis for achieving a high level of preparedness of a sportsman is a thoroughly planned and well-organized training process combined with a professional psychological and pedagogical support. The work emphasizes the leading role of both coach and sports psychologist unanimity in implementation of the program of psychological support provided for the sportsmen; underlines the importance of personal motivation and motivation on the part of the coach and the team, as well as the importance of mastering the techniques of psychic self-regulation. All these will considerably facilitate independent achievement of the best results in maintaining individual psychophysical state and help to create a favorable psychological climate in the team.

И.В. Иванова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
«Социальная адаптация и организация работы с молодежью»
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга (Россия)

Ключевые слова: саморазвитие; экзистенциализм; гуманизм; самость; самостроительство.

Аннотация: Статья является результатом теоретических обобщений по проблематике ретроспективного анализа понятия саморазвития. Разбор философской литературы позволил выделить две основополагающие идеи: идея саморазвития как формы существования всего живого и идея понимания способности к саморазвитию как родовой характеристики человека. Проведено сравнение понимания сущности саморазвития личности в теории гуманистически ориентированной и экзистенциальной психологии по основанию «характер взгляда на сущность человека». В гуманистическом подходе утверждается безусловно-позитивная природа человека, смысл воспитания определяется как помощь в актуализации изначально заложенных позитивных возможностей личности; в экзистенциальном подходе при рассмотрении условно-позитивной природы человека смысл воспитания заключается в помощи в выборе, во главу угла ставятся интересы самого человека. Проведенный теоретический анализ литературы показал, что сегодня в педагогике и психологии можно отметить три ведущие направления рассмотрения категории саморазвития личности: саморазвитие как фундаментальная способность, высшая и сущностная человеческая потребность; саморазвитие как самостроительство; саморазвитие как «развитие своей «самости»». Понимание саморазвития в первом из них основано на личностном подходе гуманистической психологии, остальные же черпают понимание сущности саморазвития, исходя из активно-деятельностной основы экзистенциального направления. Взгляды отечественных педагогов и психологов на проблему саморазвития личности едины в принципиальном утверждении, согласно которому в процессе саморазвития человек приобретает много новых качеств и способностей, которые ранее не были актуализированы, что демонстрирует большую широту смысла саморазвития, в отличие от традиционной западной гуманистической педагогики и психологии, где саморазвитие понимается через актуализацию изначально заложенных качеств и возможностей.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Характерной чертой современного этапа обновления образовательного процесса является ориентация на максимальную индивидуализацию сопровождения развития обучающихся, призванную обеспечить достижение результатов и эффектов в их личностном, социальном и интеллектуальном развитии. Именно так ставится вопрос в ФГОС нового поколения, в законе «Об образовании в РФ», в материалах национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Важной задачей деятельности образовательных организаций становится оказание помощи растущему человеку в процессе самосозидания и саморазвития. Акцент в воспитательной практике постепенно смещается в сторону поддержки становления личности, развития способности к самореализации. Проблема саморазвития личности в современном образовании является одной из наиболее ярких. По словам Г.А. Цукерман и Б.М. Мастерова, проблема саморазвития буквально ворвалась в современное педагогическое сознание [1]. Как отмечает М.А. Фризен, оптимальный путь реализации потребностей и потенциалов субъектов образовательного процесса – это саморазвитие, и его значимым условием выступает инновационная образовательная среда [2, с. 189].

В современной науке прочно утвердилась идея о саморазвитии как специфической особенности, фундаментальной способности, высшей и сущностной человеческой потребности, однако понятие «саморазвитие личности» до настоящего времени не имеет строгой определенности. С одной стороны, саморазвитие – категория, нашедшая особенную актуальность в современной теории педагогики и образовательной практике. С другой стороны, сущность феномена саморазвития требует содержательного теоретического анализа в целях обеспечения определения критериев и показателей саморазвития личности в образовательном процессе и нахождения оптимальных приемов, методов и технологий, обеспечивающих самодвижение личности в различных видах деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение не разрешенных ранее частей общей проблемы. Разработка направлений саморазвития обучающихся в отечественном образовании ведется многими учеными: Ш.А. Амонашвили, Г. Бардьер, М.Р. Битяновой, В.П. Головановым, И.Д. Демаковой, В.А. Караковским, Л.Н. Куликовой, Б.М. Мастеровым, С.Д. Поляковым, М.И. Рожковым, Г.К. Селевко, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман, В.Д. Шадриковым, М.П. Щетининым и др. Они опираются на опыт работы педагогов, психологов, воспитателей, тьюторов. Исследования ученых сближают понимание процесса саморазвития в связи с раскрытием индивидуальности личности, обнаружением ее Самости через самопознание. Данные процессы традиционно составляют предмет изучения многих педагогов и психологов (О.С. Газман, В.П. Бедерханова, В.П. Голованов, Е.Б. Евладова, В.И. Слободчиков, А.В. Петровский, М.И. Рожков, В.Д. Шадриков, Д.И. Фельдштейн и др.).

Современные исследователи саморазвития личности (В.И. Андреев, Л.Н. Куликова, В.Г. Маралов, Б.М. Мастерова, Г.А. Цукерман, И.А. Шаршов и др.) идею саморазвития личности трактуют как одно из методологических оснований обновления образования [3, с. 15].

В педагогике в понятие индивидуализации обычно вкладывается значение процесса индивидуального развития, в результате которого индивид развивает все те качества, которые были заложены в нем потенциально. При этом индивидуализация понимается как стремление к самовыражению, саморазвитию, активному творчеству, проявлению всех своих задатков и способностей [4].

Значительное внимание уделяется проблеме творческого саморазвития личности (В.И. Андреев, А.Н. Борисова, Л.Н. Куликова, Г.А. Медяник, И.А. Шаршов и др.). Названные ученые-педагоги отстаивают мнение, что современным требованиям отвечает в большей степени саморазвивающаяся личность, которая способна на овладение механизмом творческого саморазвития [5, с.

82].

Сущность саморазвития, представленная отечественными психологами В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым, близка к личностно ориентированным гуманистическим взглядам. Понятие саморазвития ученые трактуют как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [6, с.368]. Согласно ученым, в человеке наличествует особое духовное начало, не сводимое ни к природному, ни к общественному, не объяснимое ни наследственностью, ни влиянием окружающей культурной среды. Указывая на данный факт, В.И. Слободчиков призывает рассматривать личность не как качество, а как целостный, всеохватный способ бытия человека в своей предельной адресованности Другому и в своей предельной открытости Богу [6, с. 216].

Исследователи Г.И. Железовская и А.В. Елисеева дают следующее определение саморазвитию: «Саморазвитие – процесс активного, последовательного, прогрессивного и в целом необратимого качественного изменения психологического статуса личности. Саморазвитие – это потребность в самосовершенствовании, самовоспитании, в построении себя как личности» [7, с. 18].

К экзистенциальному направлению близки взгляды педагога Е.А. Власовой, которая понимает под саморазвитием *социокультурный процесс* созидательного, рационального самообразования (самопросвещения, самовоспитания, самоопределения) и спонтанный природообусловленный процесс разносторонней самореализации индивида [8, с. 12].

В схожем ключе трактует сущность категории саморазвития доктор педагогических наук Л.Н. Куликова. Саморазвитие, согласно ученому, представляет собой интегративный процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных, нравственно-этических, деятельностно-практических, интеллектуальных, чувственных, характерологических особенностей для наиболее успешного достижения своих жизненных целей и более эффективного выполнения своего человеческого, социального предназначения [9, с. 250]. Автор описывает саморазвитие как сознательно и планомерно осуществляемый процесс, детерминируемый изнутри, а не извне. Л.Н. Куликова подчеркивает, что саморазвитие не «автономная деятельность, не отделенная от других, не рядоположенная по отношению к учению, труду, общению, а сливающаяся с ними, вплавленная в них усилиями собственной души так, что и мотивируется ими, и сама их активизирует, обогащает смыслами и инструментариум» [9].

В.Ф. Моргун и Н.Ю. Ткачева говорят о саморазвитии как о новом уровне развития личности, когда развитие становится сознательным, целенаправленным самосознанием, самосовершенствованием [10]. В данном случае авторы акцентируют внимание на наличии стремления и потребности личности в развитии и сохранении своей индивидуальности. Другими словами, в раскрытии психолого-педагогического аспекта понятия «саморазвитие» подчеркивается субъективность личности, развитие человеком собственной «самости», способность его к самостроительству, возможность создать свой образ в целом образе мира, самоактуализироваться, самосовершенствоваться и самоутверждаться в процессе самореализации в деятельности и общении.

О саморазвитии можно говорить как о фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. С этой точки зрения саморазвитие можно определить как процесс сознательного, качественного и необратимого изменения личностью своих нравственных качеств, интеллектуальных и социальных способностей и возможностей, своих физических, психических и духовных сил с целью «достроить» себя до идеального образа целостной личности.

Формирование целей статьи (постановка задания). В контексте настоящей статьи ставится задача проведения ретроспективного анализа сущности понятия «саморазвитие личности», определения ведущих линий развития данного явления в современной педагогике и психологии.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Каждого человека отличает тенденция к личностному росту и совершенствованию. С древних времен в сознании человека укоренились ценности самопознания и саморазвития. В религиях Древнего Востока разработана целостная стройная система самопознания и саморазвития, которая выступает средством постижения истинной сущности человека, достижения единения с Вселенной. В христианстве самопознание есть открытие в себе Божественного начала, а саморазвитие – путь постижения Бога через веру.

Научные идеи саморазвития черпают начало в недрах философии. В эпоху античности проблема саморазвития человека базировалась на разных концептуальных основаниях (мифология, античная философия, религия). Одно из ранних упоминаний о проявлении саморазвития принадлежит Гераклиту («Я исследую самого себя»), затем мы находим его у Сократа, который вслед за дельфийским оракулом призывал своих учеников познавать самих себя. Обращенность к внутреннему миру и широкое пользование самооценкой встречаются у Марка Аврелия и Плотина («обращение души на себя»), а позже и у Августина (рубеж IV–V вв.), который рассматривает самопознание и самоопределение как духовное подвижничество. Это первое видение саморазвития [10].

Решающий шаг в активном изучении и реализации идеи саморазвития был сделан в эпоху Просвещения, деятельности которого (К. Гельвеций, И. Гердер, Ж.-Ж. Руссо), способствовали, прежде всего, утверждению взглядов на сознание (мышление и чувства) как на выражение самовоспитания и самообразования. Идеология того времени определила контуры новой модели культурного человека и субъективного содержания гуманистического образования.

В классической немецкой философии (И. Кант, Г. Гегель, И. Фихте, Ф. Шеллинг) антропологические и гуманистические идеи стимулировали осмысление проблем саморазвития в педагогическом направлении (движение от субъективного духа к объективному предположает образование, которое осуществляется по схеме: сознание – обращенность на нравственность, самосознание – обращенность на себя, разум – освобождение от себя).

Широкая культурная и нравственная контекстность саморазвития личности – основная гуманистическая идея И. Канта, определившая направление дальнейших поисков в философии образования. Антропологические и гуманистические идеи И. Канта нашли дальнейшее развитие в работах Л. Фейербаха, в частности, в его

«Этике», которая вся направлена на самость, восприятие самого себя, познание других через «Я».

В трудах практически всех философов присутствуют идеи, связанные с полем саморазвития. В учении И. Фихте «самость» – это самодвижение мысли, а «Я» – это основная предпосылка активности как характеристики саморазвивающейся личности. Г. Спенсер называет отношение к себе одним из главных типов отношений и включает в него заглядывающее внутрь себя сознание и переживание субъектом отношений к себе и среде. В. Дильтей говорит о самовыявлении как основной форме саморазвития. Э. Шпрангер – об открытии своего «Я». Г. Гегель в «Философии права» пишет о саморазвитии человека как «переработке» себя в процессе культуры [10].

С конца XIX в. исследования саморазвития охватывают многие отрасли гуманитарного знания. Возникают направления и школы, ориентированные на проблематику саморазвития, например персонализм или экзистенциализм (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер, Л. Шестов, В. Дильтей, Ж.-П. Сартр, А. Камю и др.).

С. Кьеркегор вводит понятие экзистенции как «осознания внутреннего бытия человека в мире». Обретение экзистенции предполагает решающий «экзистенциальный выбор», посредством которого человек переходит от созерцательно-чувственного бытия, детерминированного внешними факторами среды, к единственному и неповторимому «самому себе».

В русской философии сложились самобытные традиции рассмотрения свободы и саморазвития личности. Интерес к этим проблемам аккумулирован общим вниманием общественного сознания к индивидуальности, внутреннему миру, возникшим на рубеже XIX–XX вв. Идея свободы одним виделась как естественный путь развития (Н.А. Бердяев), другим – как «разрушение миров» (В.В. Розанов).

В отечественной педагогике и психологии начала XX в. можно выделить антрополого-гуманистическое направление, в основе которого – вера в силы и возможности творческой самореализации личности (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, В.И. Вернадский, Л.П. Гумилев, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Н.Н. Моисеев, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, П. Сорокин, Л.П. Карсавин и др.). Ученые говорили о личности как об активном субъекте, познающем себя и окружающий мир, способном к самотворению и творению окружающего мира.

Саморазвитие – категория, включающая целенаправленную деятельность растущего человека по «самостроительству» в соответствии с образом, идеалом человека. В данном случае саморазвитие понимается как «развитие себя самого». Представители российской философии «серебряного века» (Н.А. Бердяев, Л.П. Карсавин и др.) впервые заговорили о «самостроительстве» личности, о ее «самосозидании».

Идеи формирования «совершенного человека», человека саморазвивающегося представлены также в трудах представителей естественнонаучной ветви философии русского космизма (В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, Н.Ф. Федоров, Н.Г. Холодный и др.). Развивается учение о связанности и целостности взаимодействия человека и природы; понимание человека как существа несовершенного, находящегося в процессе роста, но вместе с тем сознательно-творческого, призванного преобразить не только внешний мир, но и собственную природу. Мысль о человеке как микро-

косме, вместилищем в себя все природные, космические стихии и энергии, стала основой нового качества мироотношения, в основе которого заложена идея сочетания заботы о большом целом – Земле, биосфере, космосе – с запросами конкретного человека как высшей ценности (забота о продлении жизни, сохранении здоровья, саморазвитии и др.) [11, с. 240].

В философском энциклопедическом словаре дано следующее определение саморазвитию: «Саморазвитие – это развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов; самодвижение на основе внутреннего противоречия» [12, с. 139]. Рассматривая его подробнее, обнаруживаем цепочку последовательных философских категорий: движение – самодвижение – противоречие. Движение – «внутреннее возбуждение на основе душевного противоречия» [12, с. 38], что представляет собой мотивацию к действию, которая основана на совокупности стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности [13, с. 203]. Самодвижение – это «движение, развитие в силу внутренних противоречий и борьбы противоположностей» [12, с. 134], таким образом, процесс самодвижения – это целенаправленный процесс преобразования собственных качеств, идеалов, внешнего и внутреннего мира. И «движение», и «самодвижение» в своей основе содержат противоречие – взаимодействие противопоставленных взаимосвязанных сущностей как источников самодвижения и развития. Внутренние противоречия возникают на основе внешних противоречий и выступают причинным фактором развития. Анализ философской литературы позволил выделить две основополагающие идеи: идея саморазвития как формы существования всего живого и идея понимания способности к саморазвитию как родовой характеристики человека.

В философском аспекте решающим феноменом саморазвития выступает свободный личностный выбор. Личностная свобода – это экзистенциальные качества человека, способность к внутреннему выбору [14]. В процессе образования свобода личности обеспечивается через приобретение в первую очередь навыков самообразования и саморазвития. В системе дополнительного образования, ведущей характеристикой которого является вариативность, максимально представлены условия, обеспечивающие свободу выбора обучающимися вида деятельности, творческого объединения, педагога, организуется благоприятная среда индивидуального саморазвития личности [15–18].

В работах зарубежных психологов теория саморазвития личности представлена в концепциях З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Г. Раншбурга, П. Поппера, А. Маслоу, Э. Эриксона, К. Роджерса, Э. Фромма, при этом в основу представлений о человеке и его способности к изменению, развитию, личностному росту положен постулат о постоянном изменении его «самости», изучены проявления и источники этого феномена, перспективы и барьеры личностного роста. Саморазвитие как стремление к смыслу своего существования раскрыто в концепциях В.Э. Франкла и Л.Р. Хаббарда. Саморазвитие как изменение социальных установок и построение собственной жизни трактуется в теориях Э. Берна, Т. Харриса, М. Рокича.

Движение за развитие человеческого потенциала возникло в 1950–1960-е гг. в Институте Исален в Калифорнии и в Национальных учебных лабораториях в штате Мэн и опиралось на концепцию своего лидера

К. Роджерса.

Гуманистическая психология рассматривает личность как стремление человека к подлинному «Я» и представлена понятиями «самоактуализация» (А. Адлер, А. Маслоу, К. Гольдштейн), «личностный рост» (К. Роджерс), «зрелая личность» (Г. Олпорт). Согласно А. Маслоу, К. Роджерсу, К. Гольдштейну, самость может изменяться посредством самоосознания, в результате чего возможно представление о личности как о процессе и бесконечной способности к росту, изменению, саморазвитию. К. Роджерс отмечал, что люди имеют неограниченный потенциал для самосовершенствования; он выдвинул гипотезу о том, что все поведение вдохновляется и регулируется мотивом, который был назван тенденцией к актуализации. Важнейший мотив в жизни человека – это актуализировать, т. е. сохранить себя, максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы. Эта актуализирующая тенденция (стремление к актуализации, утверждению, усилению) избирательно направлена на те аспекты среды, которые обеспечивают конструктивное движение личности в направлении завершенности и целостности. Основополагающее значение для личностно-центрированной теории личности К. Роджерса имеют понятия «Организм» и «Я», а центральной проблемой является *конгруэнтность* (или неконгруэнтность) между воспринимаемым «Я» и актуальным опытом переживаний организма. Конгруэнтность выражается в двух аспектах: степень соответствия между субъективной реальностью и внешней реальностью, а также между «Я» реальным и идеальным «Я». Если расхождения значительны, человек неудовлетворен [19].

Гуманистические ориентированные концепции К. Роджерса и А. Маслоу основаны на утверждении безусловно-позитивной, доброй и конструктивной сущности человека, заложенной в виде потенциала, который раскрывается при соответствующих условиях; эту позицию можно условно обозначить безусловно-позитивной. Ученые исходят из представления о том, что в каждом человеке есть стремление становиться компетентным, целостным, полным – тенденция к самоактуализации, которая является основополагающей для человека.

Несколько другое видение процесса саморазвития представлено в экзистенциальном направлении гуманистической психологии. Оно оперирует такими понятиями, как «самосозидание» (Р. Мэй), «стремление к смыслу» (В. Франкл), «внутренняя перспектива» (Дж. Келли), «воодушевленность» (Дж. Бьюдженталь), «личностная трансформация» (Р. Эммонс) и др.

Представители данного направления придерживаются взгляда на человека, согласно которому изначально человек не обладает сущностью, но обретает ее в результате самосозидания, причем позитивная актуализация не гарантирована, но является результатом собственного свободного и ответственного выбора человека; эту позицию можно назвать условно-позитивной. Тем самым экзистенциальный подход отрицает предзаданность развития личности. Человек сам делает выбор, решает, кем он будет дальше и в каком направлении будет развиваться, и делает акцент на самотворчестве: человек творит самого себя и есть «лишь то, что сам из себя делает».

Исходным положением экзистенциализма является не человеческая природа, а само человеческое существование. Один из его ведущих представителей Ж.-П. Сартр считает, что субъективность человека предполагает, что он изначально лишен какой-либо природы, определяю-

щей его личностное бытие. Человек является таким, каким он делает сам себя. Он является проектом самого себя и существует лишь настолько, насколько сам себя осуществляет.

Таким образом, согласно экзистенциальному подходу человек должен определять себя и свое формирование сам. Под понятием «Я» подразумевается феномен, характеризуемый внутренним единством, существующим вне зависимости от групп принадлежности. В данном представлении самоактуализация и самореализация, самоуважение через личные достижения являются значимыми личностными целями. В соответствии с базовой установкой и решением проблемы сущности человека решается и вопрос о том, «что делать» с этой сущностью, чтобы человек проявил свои потенциальные возможности в развитии.

Что касается педагогической теории, потребность в саморазвитии и самоактуализации рассматривается педагогами гуманистического направления как высшая потребность человека, удовлетворение которой позволяет ему реализовать себя в полной мере. Только в этом случае человек постигает и обретает смысл своего существования, становится тем, кем он способен стать, а не тем, кем хотят видеть его окружающие. Большинство педагогов и психологов-гуманистов сходятся в том, что ценность человека состоит не только в его делах и поступках, но и в его умении самому постоянно работать над собой, самосовершенствоваться, наиболее глубоко познавать свои возможности и максимально использовать их в процессе жизнедеятельности.

Экзистенциальное направление гуманистической психологии, утвердив целенаправленный характер процесса саморазвития личности, имеет большое значение в понимании данного феномена.

Экзистенциальный подход к личностному росту ставит своей целью научить человека «творить себя», найти уникальный смысл собственной деятельности, помочь в раскрытии личностного потенциала. Такая установка носит активно-деятельностный характер, что сопряжено с задачей формирования творческой личности, способной преобразовывать себя и окружающий мир, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Если в гуманистическом подходе утверждается безусловно-позитивная природа человека, смысл воспитания состоит в помощи в актуализации изначально заложенных позитивных возможностей личности (если сущность человека позитивная – ей надо помочь раскрыться); при рассмотрении условно-позитивной природы человека со стороны экзистенциального подхода смысл воспитания заключается в помощи в выборе (если сущность обретается посредством свободного выбора, то следует помочь ей сделать этот выбор), во главу угла ставятся интересы самого человека.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проведенный теоретический анализ литературы показал, что понятие саморазвития является интегрированным, его изучение имеет многовековую историю и основывается на трудах философов, педагогов, психологов. Сегодня в педагогике и психологии можно отметить следующие направления рассмотрения категории саморазвития личности:

1) саморазвитие как фундаментальная способность, высшая и сущностная человеческая потребность (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Ф.Т. Михайлов, Г.И. Железовская, А.В. Елисеева, О.С. Анисимов, В.А. Петровский, И.С. Якиманская, Б.Г. Ананьев,

Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.Н. Мясичев, Д.Н. Узнадзе, И.Ф. Харламов, Б.З. Вульф, В.Д. Иванов и др.);

2) саморазвитие как самостроительство (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов, О.С. Газман, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.Ф. Моргунов, Н.Ю. Ткачева, Л.Н. Куликова, В.С. Мухина, Н.А. Низовских, В.М. Розин, Б.А. Сосновский, В.В. Столин, Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, А.И. Кочетов, А.Н. Лутошкин, Л.И. Рувинский и др.);

3) саморазвитие как «развитие своей «самости», приводящей к самореализации (Ш.А. Амонашвили, М.П. Щетинин, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, Л.Н. Куликова, Б.С. Братусь, Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров, А.Б. Орлов, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, Н.В. Пакулина, Т.В. Фролова, С.М. Юсфин, А.А. Бодалев, Т.В. Анохина др.).

Взгляды отечественных педагогов и психологов на проблему саморазвития личности едины в принципиальном утверждении, согласно которому в процессе саморазвития человек приобретает много новых качеств и способностей, которые ранее не были актуализированы, что демонстрирует большую широту смысла саморазвития, в отличие от традиционной западной гуманистической педагогики и психологии, где саморазвитие понимается через актуализацию изначально заложенных качеств и возможностей.

Общность взглядов отечественных педагогов, психологов касается непосредственной связи саморазвития с творчеством, поскольку через творческое самовыражение происходит самопознание и изменение личности, ее преобразование. Творческие практики имеют неограниченные возможности обеспечения самопознания личностью своего «Я», обеспечивают самопринятие и самопрогнозирование в свободной форме в виде творческого акта самовыражения.

Основное различие между всеми концепциями кроется в их методологических основаниях. Позиции отечественных и зарубежных авторов сближает характеристика личности как некоторой инстанции, инициирующей собственное развитие. Личность как персонализированная самость, как «Я», как микрокосм значений и смыслов, как социальная единица и уникум выступает детерминирующим началом саморазвития человека. Саморазвитие – фундаментальная способность человека становиться и быть субъектом своей собственной жизни. Для истинной личности саморазвитие – это высшая ценность и главная потребность.

Как отмечает Н.А. Низовских, практическая значимость проблемы личностного саморазвития определяется тем, что полнота жизни, социальные достижения, психологическое благополучие современного человека во многом обеспечиваются эффективностью функционирования его личности, его компетентностью в отношении себя самого и способностью к саморазвитию [20, с. 182].

Бесспорно, идея саморазвития является одной из существенных в современной теории и практике педагогики и психологии личности, вместе с тем вопросы феноменологии личностного саморазвития требуют дальнейшего изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 2000. 288 с.
2. Фризен М.А. Саморазвитие личности и инновации в

сфере образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 3. С. 184–192.

3. Гиль Л.Б., Чеховских К.А. Способность к саморазвитию в контексте гуманитаризации образования // Известия Алтайского государственного университета. 2012. № 2-1. С. 14–16.
4. Иванова И.В. Сопровождение саморазвития детей младшего школьного возраста в системе дополнительного космического образования // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. Т. 135, № 1. С. 95–104.
5. Коуров А.В. История исследования проблемы «саморазвитие» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 81–83.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
7. Железновская Г.И., Абрамова Н.В., Гудкова Е.Н. Креативная среда как фактор творческого саморазвития личности // Перспективы науки и образования. 2014. № 1. С. 120–125.
8. Власова Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов. Балашов: Николаев, 2008. 116 с.
9. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск: ХГПУ, 1997. 315 с.
10. Иванова И.В., Шульман М.Г. Научные представления о саморазвитии личности: философский аспект // Вестник образовательного консорциума среднерусский университет. Серия Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 57–61.
11. Прасолова Е.Л. Основы систематизации идей и концепций космического воспитания в теории бинарности культуры образования // Чижевский и образование: сборник научных трудов и материалов, посвященного исследованию научно-культурного наследия А.Л. Чижевского. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000. С. 240.
12. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губский. М.: Инфра-М, 1999. 576 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.Г. Панов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.
14. Иванова С.П. Вопросы саморазвития личности в свете философского осмысления // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2009. № 2. С. 73–79.
15. Иванова И.В. Сопровождение саморазвития подростков в дополнительном космическом образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1 (20). С. 68–71.
16. Иванова И.В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 390. С. 179–184.
17. Иванова И.В. Составление технологии мониторинга саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС начального общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. Т. 2, № 6. С. 14–22.
18. Иванов Н.Г., Иванова И.В. Единая информационно-образовательная система: новый подход к реализации

- психолого-педагогического сопровождения саморазвития обучающихся внешкольных учреждений // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 142–149.
19. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
20. Низовских Н.А. Личностное саморазвитие человека: психосемантика и психотехника // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. № 7. С. 182–183.

PHENOMENOLOGY OF IDENTITY SELF-DEVELOPMENT

© 2015

I.V. Ivanova, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair
“Social adaptation and organization of work with young people”
Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga (Russia)

Keywords: self-development; existentialism; humanism; selfhood; self-formation.

Abstract: This paper is the result of theoretical generalizations on the problems of retrospective analysis of the self-development concept. Analysis of the philosophical literature enables the author to identify two basic ideas: self-development as a form of existence of all living organisms, and understanding the ability for self-development as a human generic characteristic. The comparison has been performed of understanding of the meaning of identity self-development in the theory of humanistic and existential psychology on the basis of “view of the essence of an individual”. In the humanistic approach it is stated that the human nature is certainly positive, the meaning of education is to facilitate mainstreaming the positive inborn abilities of a personality. In the existential approach, when considering a conditional-positive human nature, the meaning of education is to help in the selection – the most important are interests of the human. Theoretical analysis of the literature has shown that nowadays in pedagogy and psychology there are three major areas of considering the category of identity self-development: self-development as a fundamental ability, the highest and essential human need; self-development as self-formation; self-development as development of one’s “selfhood”. Understanding of self-development in the first area is based on a personal approach of the humanistic psychology; all the rest get their understanding of the essence of self-development on the activity basis of the existential approach. The approach of Russian teachers and psychologists to the problem of identity self-development are unanimous in the fundamental assertion that in the process of self-development a person gets a lot of new skills and abilities, which have not been actualized before; this demonstrates the meaning of self-development as opposed to the traditional Western humanistic pedagogy and psychology where self-development is understood through the actualization of inborn qualities and capabilities.

СИСТЕМА РЕГИОНАЛЬНОЙ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2015

Н.В. Казуй, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов,
Набережные Челны (Россия)

Ключевые слова: предметная компетенция; общепедагогическая компетенция; профессиональная компетенция; региональная компонента профессионального стандарта учителя иностранного языка.

Аннотация: В статье рассматриваются требования к региональной компоненте профессионального стандарта современного учителя иностранного языка: предметная, общепедагогическая и профессиональные компетенции, повышающие мотивацию к обучению и формирующие готовность обучаемых осуществлять речевое общение на межкультурном уровне для достижения взаимопонимания.

При ознакомлении с профессиональным стандартом педагога обращает на себя внимание выделение основных стратегий развития общенациональной рамки профессионального стандарта педагога – дополнение рамочного документа школьной и региональной компонентами. Дело в том, что изменения современного глобального поликультурного и полилингвального мира в XXI веке, выдвигая новые требования к квалификации педагога, актуализируют условия, в которых педагог осуществляет свою профессиональную педагогическую деятельность. Трансформация от единого мирового порядка по схеме типа «One World» к новой «регионализации» требует включить в культурологическую базу педагога информацию регионального содержания. Перед учителем иностранного языка встает задача по формированию взаимопонимания через различия не только языков, но и культур, что непосредственно связано с основными функциями иностранных языков сегодня. Очень важно, что иностранные языки участвуют в установлении взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур; в обеспечении доступа к многообразию мировой политики и культуры (в широком понимании) [1, с 21] с помощью средств информационных технологий; в интеграции личности в систему мировой и национальной культур для эффективной социализации человека в современном мультикультурном и полилингвальном глобальном обществе и т.д.

Актуальность расширения общенациональной рамки профессионального стандарта учителя иностранного языка региональной компонентой объясняется тем, что обучаемые встречаются с трудностями при трансляции сведений о культуре своего региона на иностранном языке в практике билингвального образования; сложился подход, при котором иностранный язык рассматривается, в основном, как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка; в процессе фактического иноязычного межкультурного общения учащиеся не могут передать специфику собственной национальной культуры, сделав ее достоянием мировой культуры; эффективность реальной межкультурной коммуникации зависит от места национальной культуры в подготовке к ней [2].

Образовательный инструмент обучения иностранному языку – билингвальное образование, нацеленное на развитие черт вторичной языковой личности обучаемых, делает их способными к межкультурной коммуникации, представляется в единстве освоения трех компонентов:

1) *образовательно-практический компонент* нацелен на овладение обучаемыми еще одной языковой системой, формирование способности использовать неродной

язык для осмысления, трансляции совокупности знаний;

2) *воспитательный аспект* направлен на формирование у учащихся способности и готовности принимать участие в кросскультурном диалоге как процессе взаимодействия, при котором происходит не простое усвоение коммуникантами иных точек зрения и социокультурных знаний при познании иной лингвокультурной действительности, но и их уточнение, исправление, улучшение и обогащение своими собственными идеями, т. е. личностное переосмысление «чужой» культуры для достижения взаимопонимания;

3) *развивающая составляющая* раскрывается в одновременном прогрессе языковой системы родного языка и характеризуется рождением в сознании обучаемого новых унифицированных данных о ценностях культур и увеличением меры владения родной культурой и мировой.

Региональная компонента профессионального стандарта учителя иностранного языка представляет собой дополнительные региональные требования к общенациональной рамке стандарта педагога, позволяющие ему выполнять свои обязанности в культурном пространстве региона посредством включения в образовательный процесс билингвального образования необходимых понятий и представлений о региональных особенностях.

Региональная компонента профессионального стандарта учителя иностранного языка, которую необходимо создавать на местах, представляет собой инструмент реализации стратегии иноязычного образования в меняющемся мире; объективный измеритель квалификации учителя иностранного языка; средство отбора педагогических кадров в учреждения образования; основу для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем [3].

Система региональной компоненты профессионального стандарта учителя иностранного языка включает предметную компетентность, профессиональные компетенции, общепедагогическую компетенцию.

Анализ дидактических условий эффективности использования региональной информации в билингвальном образовании указывает на то, что предметная компетентность, а не лингвистическая, в системе региональной компоненты профессионального стандарта учителя иностранного языка является исходным требованием. Это объясняется тем, что перед учителем иностранного языка стоит, прежде всего, задача выделения из всего многообразия содержания национально-регионального компонента билингвального образования то, что имеет

педагогическую ценность и способствует воспитанию патриотизма и чувства уважения к культурным национальным ценностям. В связи с этим современный учитель иностранного языка должен: проявлять позитивное отношение к культурно-историческим особенностям развития региона; понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; быть готовым к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительно и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям; выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности; выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп; толерантно воспринимать социальные и культурные различия, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям региона.

Структура предметной компетентности учителя иностранного языка в системе региональной компоненты профессионального стандарта педагога включает профессиональные знания, умения, предметную компетентность. *Профессиональные знания учителя иностранного языка* – это комплекс, включающий знания о системе иностранного языка, основные лингвистические и лингводидактические категории; основные положения общеобразовательной концепции и политики государства в области образования; логику обучения неродным (иностранному) языкам; базовые требования к профессионализму, профессиональной культуре и личностным, субъективным и индивидуальным особенностям современного учителя иностранного языка; специфику предмета «Иностранный язык»; содержание иноязычного образования [1], обычаев и верований народностей, среди которых он осуществляет свою педагогическую деятельность; средства иностранного языка, используемые для осознания обучаемыми значимости родного языка и культуры при сопоставлении с культурами иных народов; формирование уважительности к собственной национальной культуре; экстралингвистический контент, состоящий из социокультурной информации о стране изучаемого языка и о своей собственной: о фоновой, безэквивалентной лексике, именах собственных (тематика: «Земля и люди», «История региона», «Государственные региональные органы управления» и «Социальная сфера», «Образование», «Культура» и т.п.).

К профессиональным умениям учителя иностранного языка относятся умения: изучать способности, качества личности учащихся для моделирования коммуникативной ситуации в процессе обучения с учетом собственного профессионального мастерства; осуществлять рассмотрение итогов организованной коммуникации; осуществлять отбор региональной информации на основе принципов минимизации, учета региональной специфики, выделения регионально значимых предметов речи, последовательного предъявления информации, коммуникативности [4]; преодолевать фрагментарность и несистематичность в представлении знаний о стране/ регионе проживания обучаемых; существенно усиливать ориентацию содержания иноязычного образования на региональные условия и потребности; выделять общее и специфическое

в культуре родной страны и страны изучаемого языка; использовать иностранный язык в ознакомлении с историческим наследием края начиная с создания и развития собственной культурологической базы, включающей получение лексического массива общего типа с заданной регионоведческой информативностью.

Общепедагогическая компетентность учителя иностранного языка предполагает обладание широким, лишенным субъективизма взглядом, определяющим его способность к диалогу; наличие способности к развитию межрегиональных контактов на международном уровне, «народной дипломатии», требующей неформального общения в различных сферах жизни; наличие способностей к формированию интереса обучаемых к национальной культуре/ традициям и к воспитанию чувства патриотизма, стремления к преумножению культурно-исторических ценностей, формированию осознания необходимости овладения неродными языками для развития взаимопонимания между представителями разных языков и культур; присутствие индивидуально-психологических особенностей личности педагога как условия развития у обучаемых положительной мотивации к познанию иностранного языка и страны изучаемого языка при введении в процесс билингвального образования регионоведческого материала; способность к становлению гражданской позиции обучаемых, их приобщению к решению экологических и социально-культурных проблем, материальной и духовной культуре края, сохранению традиций коренных народов и этносов.

К основным дидактическим условиям эффективности процесса ознакомления с национальными культурами в условиях билингвального образования относится профессиональная квалификация учителя иностранного языка. *Профессиональные компетенции учителя иностранного языка* в системе региональной компоненты профессионального стандарта педагога включают: умения, навыки и опыт в поощрении эмоциональной и рациональной потребности обучаемых к коммуникации как жизненно необходимой потребности, дающей новую форму чувственного познания об окружающем мире; в стимулировании развития общеобразовательного уровня обучаемых, в совершенствовании умений и навыков владения иностранным языком; в повышении мотивации к обучению и формированию коммуникативных умений, обеспечивающих использование региональных знаний на иностранном языке; в обучении учащихся методам расширения границ познания и общения; в совместном с обучаемыми нахождении и использовании источников иноязычной (аутентичной) региональной информации для решения практических и познавательных задач (написать письмо, подготовиться к поездке за рубеж и т. д.); в содействии гуманизации и гуманитаризации образования, которые являются приоритетными стратегиями образовательной политики России и каждого конкретного региона и т.д.; в использовании методов обучения, которые: 1) создают атмосферу, в которой каждый ученик чувствует себя комфортно и свободно и испытывает потребность практически использовать иностранный язык; 2) затрагивают личность ученика в целом, вовлекают в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, стимулируют его речевые, когнитивные, творческие способности; 3) активизируют деятельность школьника, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса, и стимулируя его

(школьника) к текстовой деятельности на изучаемом языке; 4) предусматривают различные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующие активность обучаемых, их самостоятельность, творчество и т. д. [1, с 141–142].

Рекомендации по внедрению региональной компоненты профессионального стандарта учителя иностранного языка

Этап 1. Создание специальной организации для широкого обсуждения региональной компоненты профессионального стандарта учителя иностранного языка педагогами, родителями, учащимися для ее усовершенствования и запуска государственно-общественного механизма управления ее внедрением.

Этап 2. Реализация пробных проектов с целью отработки содержания регионального наполнения и подготовки соответствующей документации. Особая роль должна быть отведена педагогическим высшим учебным заведениям и центрам, факультетам переподготовки учителей иностранного языка для отработки новых стандартов подготовки и переподготовки учителей, соответствующих региональной компоненте профессионального стандарта учителя иностранного языка; они должны получить право использовать экспериментальные программы (закрепляется специальным письмом Министерства науки и образования).

Этап 3. Полномасштабное введение региональной компоненты профессионального стандарта современного учителя иностранного языка. Региональные органы управления образованием призваны принять активное участие в этой работе, что станет существенным вкладом в образование и воспитание подрастающего поколения.

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов» осуществляются следующие шаги по внедрению региональной компоненты профессионального стандарта современного учителя иностранного языка: создание программ подготовки учителей иностранного языка с включением региональных

сведений в образовательную деятельность; переработка содержания лекций по методике обучения иностранным языкам для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование и Иностранный язык»; обсуждение предмета исследования на интерактивных занятиях с использованием системно-деятельностного подхода; подготовка курсовых проектов по теме исследования; подготовка и защита дипломных работ по теме исследования; разработка теоретических и методических основ регионального содержания обучения иностранному языку (английскому) в республике Татарстан совместно со студентами и размещение результатов деятельности в рецензируемых и реферируемых журналах, материалах конференций различных уровней, в сборниках трудов и т. д.; моделирование методического инструментария по внедрению региональной компоненты профессионального стандарта учителя иностранного языка в систему современного билингвального образования с применением интегративного подхода в организации работы; подборка аутентичных информационных текстов из учебной, справочной, переводной литературы российских авторов, прессы, зарубежных и местных рекламных изданий на иностранных языках и т. д.; модульная организация программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д., Никитенко Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.
2. Барышников Н.В. Параметры межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 29–32.
3. Профессиональный стандарт педагога. URL: минобрнауки.рф/документы/3071.
4. Тамбовкина Т.Ю. О некоторых принципах построения интегрированного курса «Иностранный язык и регионоведение» // Иностранные языки в школе. 1996. № 5. С. 10–13.

THE SYSTEM OF REGIONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL STANDARD OF A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER

© 2015

N.V. Kargui, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Foreign Languages
Naberezhnye Chelny Institute of Social and Educational Technologies and Resources,
Naberezhnye Chelny (Russia)

Keywords: subject competence; general pedagogical competence; professional competence; regional component of professional standard of a foreign language teacher.

Abstract: The paper considers the requirements to the regional component of professional standard of a modern foreign language teacher: subject, general pedagogical and professional competences improving learning motivation and forming the students' willingness to perform intercultural verbal communication to reach mutual understanding.

УДК 377.6

**РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА РЕГИОНАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ МОДЕЛЕЙ ИНТЕГРАЦИИ В
РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

© 2015

С.Е. Каплина, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
«Иностранный язык инженерно-технического направления»
Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Ключевые слова: региональные сетевые модели; интеграция; экспертный анализ; начальное профессиональное образование (НПО); среднее профессиональное образование (СПО); профессиональное обучение; Республика Карелия; Томская область; Тамбовская область; Республика Хакасия; Республика Марий Эл; Забайкальский край; риски; перспективы оптимизации.

Аннотация: Статья посвящена описанию результатов анализа проведенного исследования региональных сетевых моделей на предмет интеграции в различных субъектах Российской Федерации. В связи с отсутствием в экономике большинства регионов явно выраженной доминирующей отрасли целесообразна такая организация сети учреждений профессионального образования, которая бы позволила обеспечить максимальное соответствие спроса и предложения рабочих кадров и специалистов требованиям регионального рынка труда и перспективам социально-экономического развития. В связи с вышесказанным выделяется ряд моделей сетевой организации, а также приводятся и анализируются ресурсы, способствующие их реализации. В рамках проведения анализа региональных сетевых моделей интеграции в различных субъектах Российской Федерации (на основании документов, имеющихся в сети Интернет) были рассмотрены модели сетевого взаимодействия в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) следующих регионов: Республика Карелия, Томская область, Тамбовская область, Республика Хакасия, Республика Марий Эл, Забайкальский край – в соответствии с описываемой автором системой критериев и показателей. В процессе экспертного анализа были выявлены и описаны проблемы и риски, связанные с процессом организации сетевого взаимодействия в регионах страны. В качестве заключения автором сформулированы основные предложения по оптимизации сети образовательных организаций, реализующих программы начального и среднего профессионального образования (НПО / СПО) и профессионального обучения на уровне субъектов Российской Федерации и муниципальных образований.

Начальное и среднее профессиональное образование (далее – НПО / СПО) является практико-ориентированным сегментом системы профессионального образования. Его главное предназначение состоит в кадровом обеспечении развития региональной экономики, индивидуального частного предпринимательства, малых форм бизнеса [1].

Учеными доказано, что качество и эффективность профессионального образования в регионе должны обеспечиваться не отдельными учебными заведениями, а их целостной сетью, что продиктовано требованием рационального с точки зрения экономики целевого распределения и использования всех типов ресурсов.

На сегодняшний день между учреждениями НПО, СПО, ВПО и социальными партнерами широко распространение получило сетевое взаимодействие. По мнению И.В. Галковской, сетевым называется устойчивое, организационно оформленное на принципах сети взаимодействие образовательных организаций между собой и субъектами внешней среды в целях повышения эффективности использования совокупного потенциала системы профессионального образования, оптимизации используемых ресурсов и достижения качества подготовки выпускников, соответствующего требованиям рынка труда [2]. Не менее важно включить в пространство профессионализации на взаимовыгодных условиях образовательные ресурсы всех заинтересованных сторон, в том числе внешних по отношению к системе образования (например, перенося производственное обучение и производственную практику на предприятия и фирмы или вовлекая работодателей в процедуры оценки качества образования и т. д.).

В связи с отсутствием в экономике большинства регионов явно выраженной доминирующей отрасли целесообразна такая организация сети учреждений профессионального образования, которая бы позволила обеспечить максимальное соответствие спроса и предложения рабочих кадров и специалистов требованиям регионального рынка труда и перспективам социально-экономического развития. Поэтому принято различать несколько видов сетевой организации:

- горизонтальная модель взаимодействия;

- формирование единой поддерживающей инфраструктуры: ресурсные центры, технопарки, бизнес-инкубаторы, малые инновационные предприятия, базовые кафедры, совместные базы практик;
- вертикальная модель взаимодействия;
- создание общих сервисов: профориентация;
- набор студентов; трудоустройство; отслеживание карьеры выпускников; повышение квалификации педагогических и управленческих кадров; базы данных по региональным рынкам труда; информационный портал; единая библиотечная система; коллективно используемые спортивные сооружения, медицинские учреждения, комбинаты питания и пр.;
- смешанная модель взаимодействия;
- реализация программ академической мобильности: студенческий обмен; прикладной бакалавриат; технологическая практика, стажировки, другие сетевые образовательные программы [3].

При этом образовательные организации должны быть локализованы таким образом, чтобы обеспечить максимально возможную интеграцию разных уровней образования в пределах территорий. Этот принцип распространяется на все компоненты системы образования, начиная с предпрофильной подготовки и профильного образования на старшей ступени школы, для которых целесообразно использовать ресурсы учреждений НПО / СПО (в части технологического профиля общего образования), и заканчивая интеграцией подсистем основного и дополнительного профессионального образования (молодежи и взрослых).

Таковыми важными ресурсами выступают:

- кадровые ресурсы;
- высококвалифицированные преподаватели и мастера производственного обучения, владеющие современными производственными и педагогическими технологиями; специалисты по образовательным технологиям, методикам обучения в системе НПО / СПО, частным методикам в подготовке кадров технической направленности; эксперты в области оценки профессиональных квалификаций;
- информационные ресурсы;
- базы данных, аккумулирующие информацию о но-

вейших производственных технологиях, тенденциях и разработках в технических областях производства товаров и услуг, о рынках труда специалистов технической направленности и тенденциях их развития, изменениях требований работодателей к качеству профессиональной подготовки в данном сегменте рынка труда; электронные библиотеки; депозитарии мультимедийных продуктов и т. д.;

- материально-технические ресурсы;
- лабораторная база; специализированные помещения (цеха и полигоны); учебно-производственное оборудование, инструменты и материалы, в том числе реальное производственное оборудование, используемое в образовательных целях, а также учебные аналоги оборудования (компьютерные модели, тренажеры, имитаторы, и т. д.);
- учебно-методические ресурсы – основные и дополнительные профессиональные образовательные программы, профессиональные модули по современным производственным технологиям и методам их освоения; методические материалы (пособия, рекомендации для педагогов и учащихся и т. д.); диагностический инструментарий для оценки уровня освоения учебного материала; компьютерные обучающие и диагностирующие программы;
- социальные ресурсы;
- налаженные партнерские связи с предприятиями и организациями реального сектора экономики региона; «горизонтальные» связи в профессионально-педагогическом сообществе региона; связи с общественными объединениями и некоммерческими организациями, выражающими интересы работодателей данного сегмента рынка труда, профессиональных сообществ и т. д. [4].

Следовательно, сетевая организация образовательных ресурсов, в рамках которой происходит совместное использование различных ресурсов, имеющихся в отдельных единицах сети, другими учебными заведениями на основе взаимовыгодных соглашений, выступает одним из стратегических решений в контексте модернизации региональных систем профессионального образования.

При проведении анализа региональных сетевых моделей интеграции в различных субъектах Российской Федерации (на основании документов, имеющихся в сети Интернет) были рассмотрены модели сетевого взаимодействия в учреждениях НПО / СПО следующих регионов:

1) Республика Карелия (систему СПО составляют 8 техникумов, 3 колледжа, 3 училища, 6 филиалов);

2) Томская область (33 образовательных учреждения, в которых проходят обучение 13,4 тысячи человек по 172 рабочим профессиям и 32 специальности нацпроекта «Образование»); 11 ресурсных центров);

3) Тамбовская область (в систему СПО входит 23 учебных заведения, из них 14 колледжей);

4) Республика Хакасия (13 учреждений СПО и 14 учреждений НПО);

5) Республика Марий Эл (14 учреждений СПО и 1 учреждение НПО);

6) Забайкальский край (23 учреждения СПО и 6 учреждений НПО).

В качестве оснований для экспертных оценок выступили следующие критерии оптимальности сети и соответствующие им показатели.

Критерий 1. Социальная эффективность сети

Социальная эффективность прежде всего раскрывается через показатели доступности образования, обеспечения гарантий реализации прав граждан на выбор форматов профессионального образования, соответствующих их образовательным потребностям [5].

Показатели критерия

1.1. Наличие программ двух уровней профессионального образования (НПО и СПО) и дополнительного профессионального образования этих же уровней.

1.2. Разнообразие основных профессиональных образовательных программ по профессиям и специальностям подготовки (в том числе с учетом «женских» и «мужских» профессий).

1.3. Многообразие основных профессиональных образовательных программ по типам, видам и формам подготовки: с получением среднего (полного) общего образования и без такового; основные и краткосрочные программы (профессиональной подготовки); очные, заочные формы, экстернат, дистанционное обучение и т. д.

1.4. Территориальная доступность (с учетом наличия общежитий и / или транспорта для доставки обучающихся, состояния дорог).

Критерий 2. Соответствие системы профессионального образования актуальному состоянию и перспективам развития рынка труда территории

Показатели критерия

2.1. Структурное соответствие (изоморфность) перечня профессий и специальностей структуре экономики и социальной сферы (с учетом перспективных инвестиционных программ и программ социально-экономического развития территорий).

2.2. Наличие предприятий реального сектора экономики и возможности использования образовательных ресурсов социальных партнеров для организации учебных и производственных практик обучающихся, стажировок преподавателей и мастеров производственного обучения.

Критерий 3. Экономическая эффективность сети образовательных организаций

Показатели критерия

3.1. Динамическое соответствие учебных мест в сети образовательных организаций НПО / СПО прогнозным балансам выпускников 9 и 11 классов общеобразовательных школ территорий (с учетом демографических и миграционных тенденций).

3.2. Ресурсное оснащение образовательных учреждений НПО / СПО: материально-техническое, кадровое, информационное и т. д.

3.3. Состояние учебных и лабораторных корпусов, общежитий, их необходимость и достаточность (по лицензионным нормам), формы собственности.

3.4. Оптимальность инфраструктуры территориального сегмента сети образовательных организаций НПО / СПО: наличие специализированных обеспечивающих служб (маркетинговая, методическая, профориентационная и др.) и центров коллективного пользования.

3.5. Отсутствие дублирования программ подготовки, избыточности площадей и мощностей, а также избыточности материально-технического оснащения, оборудования.

Критерий 4. Организационно-правовые формы сетевого взаимодействия

Показатели критерия

4.1. Соблюдение Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

4.2. Положение о лицензировании.

4.3. Положение об аккредитации.

4.4. Федеральные образовательные стандарты.

4.5. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам СПО.

Критерий 5. Реализация инновационных проектов

Показатель критерия – наличие пяти основных условий реализации экспериментального проекта.

5.1. Инициатива: инициативные и влиятельные люди из числа предпринимателей, структур власти, обще-

ственных организаций, учебных заведений и научных организаций, способные своим авторитетом, организаторскими способностями и знаниями сплотить, заинтересовать задействованных лиц и на деле доказать полезность проекта как для самих их членов, так и для региона.

5.2. Инновации: новые технологии в организации производства, сбыта, управления, финансирования, способные открыть новые возможности в конкурентной борьбе по реализации проекта.

5.3. Информация: через взаимодействие головной организации с организациями-участниками вырабатывается новая информация, которая становится движущей силой деловой активности. Формируется единое информационное пространство для освещения этапов реализации проекта.

5.4. Интеграция: производство и реализация комплектующих изделий, оборудования, инструмента, технологий, ноу-хау и других нематериальных активов, созданных в рамках проекта по заказу головной организации предпринимательской сети, которые предназначены для изготовления конкурентной продукции и не могут быть реализованы на свободном рынке для широкого потребителя.

5.5. Интерес: обеспечивает основное условие реализации проекта, предполагает наличие заинтересованности участников проекта и получение ими определенной экономической выгоды.

На основании представленной в сети Интернет информации о реализации модели сетевого взаимодействия в обозначенных выше регионах был проведен экспертный анализ выбранных случаев на предмет оценки характера сетевого взаимодействия в системе профессионального образования.

Выборка участников для проведения анализа проводилась методом случайного отбора. Критерием к выбору участников стало наличие информации о модели регионального сетевого взаимодействия в сети Интернет. При этом мы руководствовались тем фактом, что доступность и прозрачность информации о реализации сетевого взаимодействия в сети Интернет свидетельствует об успешности ее функционирования и востребованности среди пользователей.

Как показал анализ, не во всех регионах существуют специальные сайты, посвященные профессиональному образованию, на которых можно получить всю необходимую информацию о возможностях НПО, СПО, существующих ресурсных центрах, дополнительном образовании и т. п. Довольно привлекателен в этом отношении сайт Республики Карелия (www.spo.karelia.ru). Именно здесь представлены в полном объеме учреждения НПО, СПО, переход на сайты которых легко осуществляется по ссылкам. Кроме того, здесь собраны все нормативно-правовые и организационные механизмы сотрудничества сфер профессионального образования и бизнеса в Российской Федерации, сформулированы основные цели и задачи сетевого взаимодействия, а также представлены наиболее интересные и значимые проекты сетевого взаимодействия и результаты их внедрения [6].

Республика Марий Эл в нашей работе представлена семью действующими ресурсными центрами по строительным профессиям, в области стройиндустрии, по технологии машиностроения, в области сварочного производства, по профилю деревообработки, по профилю общественного питания и гостиничного сервиса. Основными задачами работы перечисленных ресурсных центров являются:

- развитие моделей взаимодействия учреждений НПО / СПО в рамках межрегиональных объединений образовательных учреждений профессионального образования на базе Межрегионального отраслевого ресурсного центра;

- развитие моделей взаимодействия объединений образовательных учреждений НПО / СПО на базе ресурсных центров с ключевыми работодателями стратегических и приоритетных отраслей развития промышленности;
- создание и апробация современной инфраструктуры поддержки образовательного процесса на основе межрегиональных ресурсных центров, в том числе:
 - создание и отладка механизма мониторинга и внедрения современных образовательных программ и технологий;
 - создание и отладка эффективного механизма участия работодателей и общественности в определении содержания подготовки кадров для приоритетных отраслей;
 - совершенствование организационных условий для реализации новых образовательных программ;
 - распространение положительного опыта, моделей взаимодействия и разработанных программ обучения на другие регионы в рамках приоритетных отраслей [7].

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что ресурсные центры в Республике Марий Эл, как правило, созданы по типу распределенной образовательной организации, так как в их структуру включены самостоятельные структурные подразделения учреждений и учебно-опытные хозяйства, работающие автономно. Вместе с тем не определено, каким образом осуществляется взаимодействие между данными структурными подразделениями, какие ресурсы они предоставляют в коллективное пользование и какими нормативными документами регулируется сетевое взаимодействие. В целях расширения взаимодействия с учреждениями НПО / СПО целесообразно внести в Положение о ресурсном центре дополнения о реализации сетевых образовательных программ, коллективном использовании инновационных ресурсов, находящихся в распоряжении ресурсного центра. Во-первых, в Положениях недостаточно четко определена организационная структура ресурсного центра, механизмы сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями. Реализация основных функций ресурсного центра должна быть более четко регламентирована в отдельных локальных актах.

Во-вторых, анализ показал, что недостаточно организовано взаимодействие с профильными отраслевыми предприятиями. В связи с этим необходимо предусмотреть более активное включение предприятий и организаций отрасли в образовательную деятельность учебных заведений, в том числе через предоставление баз практики на конкретных рабочих местах, использование производственного оборудования в образовательном процессе, организацию стажировки педагогических работников на предприятиях.

В-третьих, в структуре некоторых ресурсных центров (Межрегиональный отраслевой ресурсный центр в области лесного хозяйства) отсутствует служба, которая определяет востребованность тех или иных специалистов, запросы конкретных предприятий и уровень их требований к наличию квалификации и компетентности работников. Поэтому необходимо предусмотреть создание в Ресурсном центре отдельной службы, осуществляющей взаимодействие с работодателями по изучению их квалификационных требований к будущим специалистам, формирующей перечень наиболее востребованных профессиональных компетенций, определяющей перечень необходимого учебно-лабораторного и учебно-производственного оборудования, а также направления научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, в том числе с привлечением образовательных учреждений, включенных в сетевое взаимодействие Ресурсного центра.

Важно также усилить информационно-аналитиче-

скую и информационно-сервисную функции ресурсных центров для создания единого образовательного пространства в рамках сетевого взаимодействия образовательных учреждений, в том числе необходимо разработать отдельные информационные материалы по новым технологиям, оборудованию, реализуемым образовательным программам; создать информационные базы продуктов образовательной деятельности не только ресурсных центров, но и других образовательных учреждений, организовать постоянный обмен информацией внутри сети ресурсных центров; организовать систему информационного консультирования.

Тамбовская область в нашей работе представлена Тамбовским бизнес-колледжем и Организацией непрерывного профессионального образования «Школа – колледж – предприятие» в рамках сетевого взаимодействия «учреждение СПО – базовая школа».

ТОГБОУ СПО «Тамбовский бизнес-колледж» является сторонником активного обучения, представляющего собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, комплексного использования педагогических и организационно-управленческих средств. В колледже создана и реализуется гибкая система социального партнерства, основанная на взаимовыгодном и равноправном взаимодействии учебного заведения с государственными и муниципальными органами власти, общественными организациями, работодателями [8].

В модели организации профильного обучения «Школа – колледж – предприятие» реализуется не только содержание выбранного профиля: обучающимся общеобразовательного учреждения предоставляется возможность осваивать содержание из профильных предметов учреждения СПО. Такая возможность может быть реализована как за счет кооперации (объединения образовательных ресурсов) различных образовательных учреждений (общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного, начального и среднего профессионального образования и др.), так и посредством разнообразных форм организации образовательного процесса (обучение с помощью дистанционных образовательных технологий, элективные учебные предметы, факультативные предметы, обучение в форме экстерната и др.). Это позволит обучающимся общеобразовательных учреждений воспользоваться образовательными услугами учреждений СПО, обеспечивающих наиболее полную реализацию их интересов и образовательных потребностей.

Считаем важным отметить, что данный регион отличается обилием информации об этапах осуществления сетевого взаимодействия, наличие всех нормативно-правовых документов, программ, отчетов и подробного описания реализации внедряемых проектов. Именно такая информированность населения способна вызвать интерес к сетевому взаимодействию, что будет в дальнейшем способствовать расширению сети.

Томская область была рассмотрена на основе сетевого взаимодействия Северского промышленного колледжа с образовательными учреждениями области и социальными партнерами. На сайте учреждения представлена информация о разработке, адаптации, экспертизе, методическом сопровождении, создании фондов оценочных средств, программ учебных дисциплин и профессиональных модулей основных профессиональных образовательных программ, а также описаны возможности повышения квалификации (курсы повышения квалификации, обучающие семинары, мастер-классы и т. д.). Среди направлений межрегионального сетевого взаимодействия можно выделить следующие:

- совместное использование материально-технических ресурсов (Северский технологический институт

НИЯУ МИФИ);

- научно-экспериментальная, инновационная деятельность;
- образовательный процесс (привлечение специалистов высшей квалификации для ведения занятий, руководства ДП, проведения консультаций, рецензирования, экспертизы программ и фондов оценочных средств, использование баз для практик). Инновационные проекты, реализуемые в рамках сетевого взаимодействия, а также их результаты внедрения подробно описаны на сайте учреждения [9].

Интересным, но скудным в плане информированности оказался опыт сетевого взаимодействия, представленный на сайте профессионального образования Республики Хакасия. ГБОУ СПО РХ «Техникум коммунального хозяйства и сервиса» имеет свой собственный передвижной учебно-лабораторный комплекс «Лаборатория качества сварочных соединений», созданный в процессе реализации сетевого взаимодействия. Такой комплекс позволяет:

- реализовать программы учебных практик по изучению дефектов сварных соединений;
- получить рекомендации по устранению дефектов сварных соединений по результатам лабораторно-инструментального контроля;
- приобрести практические умения по следующим видам контроля: визуального, ультразвукового, разрушающего;
- реализовывать лабораторные и практические работы дисциплин общепрофессионального цикла, междисциплинарных курсов [10].

В Забайкальском крае в последнее время получает распространение практика взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования: открываются профессиональные образовательные учреждения путем слияния учреждений НПО и СПО; в учреждениях НПО и СПО реализуются основные профессиональные образовательные программы и отдельные курсы с использованием совместного кадрового и научно-методического ресурсов, открываются базовые и ресурсные центры. Отношения взаимной выгоды, «двусторонней полезности», лежащие в основе особого социального партнерства, являются одним из характерных признаков сетевого взаимодействия в крае. Для него характерно также становление особых отношений между участниками процесса, возникновение многочисленных социальных связей, формальных и неформальных контактов.

ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет» (ЗабГУ) выступает базовым ресурсным центром педагогического образования в Забайкальском крае. Основными положительными моментами деятельности ЗабГУ как ресурсного центра являются:

- создание округов социокультурно-образовательно-спортивного взаимодействия;
- необходимость замещения педагогических кадров в связи с подготовкой кадров нового поколения для новой школы;
- возрастание потребности в педагогических кадрах в связи с демографической ситуацией;
- сокращение спектра специальностей педагогических колледжей в направлении подготовки учителей начальных классов;
- развитие целенаправленной подготовки кадров по работе с одаренными детьми и участие в реализации проекта «Наша новая школа»;
- гибкое реагирование на предоставление образовательных услуг с учетом современных социальных проблем общества;
- массовое повышение уровня образования лиц, работающих в социальной сфере;
- обеспечение непрерывности и опережающего ха-

- рактора образования, многообразия и вариативности системы образовательных услуг; обеспечение преемственности ступеней и уровней образования;
- совершенствование педагогического корпуса через повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров, сертификацию специалистов непедагогического профиля в особой образовательной педагогической среде;
- создание условий для академической мобильности обучающихся;
- повышение значимости социогуманитарной подготовки специалистов независимо от типа и профиля их подготовки;
- снижение социальной напряженности за счет сохранения и развития мест обучения в рамках государственного заказа;
- сокращение финансовых расходов за счет оптимизации структурных подразделений, осуществляющих переподготовку и повышение квалификации работников социальной сферы [11].

В целом проделанная работа по анализу региональных моделей сетевого взаимодействия показала, что наряду с вышеперечисленными положительными моментами участники сетевого взаимодействия сталкиваются также с проблемами и определенными рисками. Данные негативные моменты были проанализированы нами в представленных регионах, что позволило сделать следующие выводы:

- усилилась конкуренция в системе профессионального образования;
- изменились отдельные существенные условия деятельности персонала, а именно увеличилось количество, связанные с трудоемкими процедурами по формированию сетевых образовательных программ;
- обнаруживается неготовность руководителей образовательных организаций к реорганизации (созданию образовательных комплексов НПО / СПО и реализации сетевых программ);
- отсутствует необходимая координация, управление зачастую неэффективно;
- информация, переданная дистанционно, часто неверно интерпретируется участниками сетевых мероприятий;
- недостаточное кадровое обеспечение приводит к нерегулярному просмотру поступающей корреспонденции, что влечет за собой изменения планов и сроков проведения мероприятий и рассылку дополнительной корреспонденции;
- при использовании нетрадиционных видов дистанционного взаимодействия требуется детальная проработка механизма его проведения и предварительная консультация или учебные семинары для всех участников;
- недостаточное финансирование и технические проблемы в большей степени становятся существенным препятствием в реализации сетевого взаимодействия.

В качестве заключения считаем необходимым сформулировать основные предложения по оптимизации сети образовательных организаций, реализующих программы НПО / СПО и профессионального обучения на уровне субъектов РФ и муниципальных образований.

По нашему мнению, для снижения вероятности наступления выявленных негативных последствий целесообразно:

- регулярное осуществление информационных кампаний во внешней среде, среди педагогической общественности и персонала отрасли профессионального образования, предупреждающих возникновение конфликтных ситуаций, разъясняющих преимущества и позитивные последствия оптимизации региональной сети образовательных организаций;
- специальная подготовка руководителей образова-

- тельных учреждений к работе в новых условиях;
- участие административного корпуса учреждений НПО / СПО в проектировании и обсуждении вариантов реструктуризации образовательных сетей;
- организация обсуждения значимых вопросов реструктуризации сети и реорганизации учреждений образования на уровне регионов и отдельных территорий с публикациями и учетом мнений профессионального сообщества по обсуждаемым вопросам;
- определение и поддержка лидеров образования, понимающих необходимость структурных изменений сферы образования и способных эффективно участвовать в реструктуризации образовательных сетей;
- поэтапность, преемственность и открытость проводимых преобразований внутри сетевых организаций;
- проведение регулярного мониторинга в системе сетевого взаимодействия;
- определение и внедрение наиболее эффективных современных интеллектуальных и информационных технологий, обеспечивающих повышение качества профессионального образования;
- разработка, запуск, функционирование моделей эффективного сетевого взаимодействия форума для проведения тематических консультаций, online-консультаций, голосований, практических занятий в интерактивном режиме, создания виртуальных команд, экспертизы учебных программ, учебных планов, положений, рекомендаций; разработка инновационных программ повышения квалификации, работающих в режиме интернет-взаимодействия;
- оценка деятельности учреждений НПО / СПО по опережающей разработке ФГОС в режиме сетевого взаимодействия;
- законодательное уточнение и закрепление статуса базовых учреждений НПО / СПО, разработка единых обоснованных требований к условиям и результатам их деятельности;
- заключение прямых договоров на подготовку рабочих и специалистов с бизнес-партнерами;
- обеспечение информационной прозрачности сетевого взаимодействия (размещение на сайте результатов внутреннего и внешнего аудита, отчетов независимой экспертизы, образовательных программ, формирование общих цели, системы профессиональных ценностей, критериев эффективности деятельности, обмен информацией, создание собственных каналов информации, участие в работе других информационных каналов, открытие своих наработок профессиональному сообществу и т. д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Средние специальные учебные заведения. URL: ru.wikipedia.org/wiki/.
2. Галковская И. Сетевое взаимодействие и социальное партнерство в муниципальном образовательном пространстве // Директор школы. 2007. № 2. С. 5–16.
3. Методические рекомендации по вопросам сетевого взаимодействия учреждений профессионального образования в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности (уровня СПО). URL: www.pandia.ru/text/77/496/329840455.php.
4. Грибанова Н.А. Сетевое взаимодействие как фактор развития учреждений среднего профессионального образования в Республике Карелия. URL: www.pandia.ru/text/77/305/23565.php.
5. Оценка эффективности модели сетевого взаимодействия в организации предпрофильной подготовки и профильного обучения. URL: vio.uchim.info/Vio_56/cd_site/articles/art_4_7.htm.
6. Портал учреждений НПО и СПО Республики Карелия. URL: spo.karelia.ru/section.

7. Программа модернизации взаимодействия образовательных учреждений на базе Межрегионального отраслевого ресурсного центра в области лесного хозяйства. Йошкар-Ола: МГТУ, 2011. 21 с.
8. Организация непрерывного профессионального образования «Школа-колледж-предприятие» в рамках сетевого взаимодействия «учреждение СПО - базовая школа» для решения задач Стратегии социально-экономического развития региона. Тамбов: ТГУУ, 2011. 51 с.
9. Сахарова В.И. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как ресурс развития системы профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 8 (123). С. 38–40.
10. Рязанцева Д.В. Основные формы взаимодействия организаций среднего профессионального образования и бизнес структур в Краснодарском крае // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5. Экономика. 2012. № 2. С. 220–224.
11. Клименко Т.К. Образовательные округа как кластеры образовательной системы Забайкальского Края: материалы презентации. URL: inser.pro/events/EducationalDistricts.pptx.

RESULTS OF THE ANALYSIS OF REGIONAL INTEGRATION NETWORK MODELS IN DIFFERENT SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION

© 2015

S.E. Kaplina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair
“Foreign language for engineering and technical purposes”
Transbaikal State University, Chita (Russia)

Keywords: regional network models; integration; expertise; primary and secondary vocational education; vocational training; Republic of Karelia; Tomsk Region; Tambov region; Republic of Khakassia; Republic of Mari El; Transbaikal region; risks; proposals for optimization.

Abstract: The paper describes the results of the analysis of the regional network models for integration in various regions of the Russian Federation. Since a dominant industry cannot be specified in the economy of most regions of our country, it seems necessary to organize such a network of vocational training institutions which would allow maximum matching of supply and demand for workers and specialists to the requirements of the regional labour market and the prospects for social and economic development. In connection with the above mentioned, a number of integration network models are defined, as well as the resources that facilitate their implementation are presented and analyzed. As a part of the analysis of the regional integration network models in different regions of the Russian Federation (on the basis of the documents available in the Internet) the models of integration network within the secondary vocational institutions have been considered in the following regions: the Republic of Karelia, the Tomsk Region, the Tambov region, the Republic of Khakassia, the Republic of Mari El, the Transbaikal region according to the system of criteria and indicators identified by the author. In the process of expertise some problems and risks associated with the process of networking organization in the country have been identified and described. As a conclusion, the author has formulated the basic proposals for optimization of the network of educational institutions implementing programs of primary and secondary vocational education and vocational training at the level of the subjects of the Russian Federation and municipalities.

УДК 372.881.111.1

**ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ
МЕТОДИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

© 2015

М.В. Кириллова, ассистент кафедры

«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: информационные технологии; терминосистема; учебный словарь англо-русской терминологии; тематическое поле.

Аннотация: В настоящее время в учебный процесс внедряются новые информационные технологии. Эта тенденция сопровождается введением в научно-методическую практику новых понятий и новых терминов как на английском, так и русском языках. Столь стремительный поток новой информации и новой терминологии вызывает немалые трудности в понимании и адекватном употреблении на практике в профессиональных кругах преподавателей иностранных языков, в первую очередь – английского, так как отсутствует информационно-технологический компонент и, как следствие – специальные словари. Сложившаяся ситуация требует решить вопрос о создании соответствующего учебного словаря англо-русской терминологии компьютерной лингводидактики, который явился бы своеобразным лингводидактическим инструментом формирования профессиональной компетенции современного преподавателя английского языка. В данной работе для того, чтобы создать словарь предлагается составить базу данных, которая является удобной формой для работы с терминологией, поскольку позволяет быстрее работать с материалом, ее легко корректировать и вносить необходимые изменения. Данная база терминологических данных является двуязычной – англо-русской и состоит из пяти тематических полей. Каждое тематическое поле имеет свое название и включает в себя терминологию, принадлежащую конкретной области применения.

В настоящее время наблюдается стремительное развитие компьютерной лингводидактики, в учебный процесс внедряются новые информационные технологии. Эта тенденция сопровождается введением в научно-методическую практику новых понятий и терминов как на английском, так и русском языках. Естественно, что столь стремительный поток новой информации и новой терминологии вызывает немалые трудности в понимании и адекватном употреблении на практике в профессиональных кругах преподавателей иностранных языков, в первую очередь – английского. Сложившаяся ситуация требует решить вопрос о создании соответствующего учебного словаря англо-русской терминологии компьютерной лингводидактики, который явился бы своеобразным лингводидактическим инструментом формирования профессиональной компетенции современного преподавателя английского языка [1, с. 12–17].

Несмотря на то что компьютеры в обучении языку используются достаточно давно, терминологическая система компьютерной лингводидактики находится в стадии становления. Для определения понятий, связанных с компьютерным обучением, как в отечественной, так и в зарубежной методике существует большое количество терминов. При этом часто одно понятие может определяться разными терминами и, напротив, один термин может использоваться для определения разных понятий. Кроме того, в настоящее время параллельно существуют термины, появившиеся на разных этапах развития компьютерной лингводидактики. Некоторые из них являются устаревшими, другие существуют в силу традиции, а третьи являются новыми [2, с. 9]. Преподавателю иностранного языка бывает достаточно сложно разобратся в данных терминах, поэтому возникла идея составления учебного англо-русского словаря терминологии компьютерной лингводидактики.

Цель данной статьи – показать, как можно дополнить терминосистему методики, отобразить ключевые моменты в создании учебного англо-русского словаря и его актуальность.

При отборе терминов использовались источники, которые рассматривают компьютерную лингводидактику.

Например, использовались статьи зарубежных авторов, работающих в области CALL, научные труды российских авторов, таких как М.А. Бовтенко, К.Р. Пиотровская, Р.Г. Пиотровский и др. Документы представлены не только на английском, но и на русском языках, что облегчает процесс формирования базы данных. Источниками терминологии являются также статьи журнала «Language learning & technology» и научно-методические материалы учебных заведений, которые тесно связаны с компьютерной лингводидактикой.

Понятия и термины компьютерной лингводидактики представляют собой материал или базу терминологических данных [3, с. 11–17; 4; 5; 6], которая составляет основу для лингвистического конструирования учебного англо-русского словаря терминологии компьютерной лингводидактики [7, с. 9; 4; 6].

В данной работе для того, чтобы создать словарь, предлагается составить базу данных [8, с. 4–7], которая является удобной формой для работы с терминологией, поскольку позволяет быстрее работать с материалом, ее легко корректировать и вносить необходимые изменения [9, с. 56–61]. Данная база терминологических данных является двуязычной – англо-русской – и состоит из пяти тематических полей. Каждое тематическое поле имеет свое название и включает в себя терминологию, принадлежащую конкретной области применения. Мы не претендуем на полноту списка, так как он может быть дополнен.

Тематическое поле 1. Комплекс исследований, связанный с использованием компьютеров в обучении

Данное тематическое поле состоит из ряда англоязычных терминов, в качестве которых выступают словосочетания, имеющие отношение к области компьютерной лингводидактики, из ряда соответствующих терминов на русском языке. Источниками данных терминов являются статьи зарубежных авторов, работы российских авторов, таких как М.А. Бовтенко, Т.В. Карамышева, а также англо-русские словари для помощи в переводе этих терминов на русский язык.

Тематическое поле «Комплекс исследований, связанный с использованием компьютеров в обучении»

включает следующие термины: Computer Assisted Instruction (CAI) [10], Computer Assisted Learning (CAL) [11], Computer Aided Learning (CAL), Computer Based Instruction (CBI), Computer Based Learning (CBL), Computer Based Training (CBT) [12], Computer Managed Instruction (CMI). Соответствующие им эквиваленты на русском языке: обучение с помощью компьютера, изучение чего-либо с помощью компьютера, автоматизированное обучение, компьютеризированное обучение, изучение чего-либо посредством компьютера, обучение на компьютере/ компьютерная профессиональная подготовка, обучение под управлением компьютера.

Тематическое поле 2. Компьютерные технологии

Данное тематическое поле состоит из англоязычных словосочетаний, каждому из которых соответствует русскоязычное. Тематическое поле «Компьютерные технологии» состоит из следующих англоязычных терминов: Intelligent Computer Assisted Instruction (ICAI), Information Technology (IT) [13], Information and Communication Technology in Education (ICTE), Information and Communication Technology in Teaching (ICTT), Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL) [14], Intelligent Tutoring Systems (ITS), multimedia, CD-ROM, DVD-ROM, LearningSpace [15], Campus-Wide Information System [16, с. 95–99, с. 104–107]. Соответствующие им словосочетания на русском языке: обучение с использованием интеллектуальных компьютерных систем, информационные технологии, информационные и коммуникационные технологии в образовании, информационные и коммуникационные технологии в обучении, интеллектуальное компьютерное обучение языку, интеллектуальные обучающие системы, мультимедиа.

Тематическое поле 3. Теория и практика использования компьютеров в обучении

Данное тематическое поле состоит из английских терминов, им соответствуют шестнадцать русскоязычных словосочетаний. Термины данного тематического поля имеют как практическую, так и теоретическую направленность. Они включают в себя как термины общей направленности, относящиеся к данной области, так и частные термины, такие как названия различных программ. Данные термины помогают преподавателю английского языка в поиске программ для обучения языку на зарубежных сайтах, что позволяет использовать аутентичный материал на занятиях.

Тематическое поле «Теория и практика использования компьютеров в обучении» включает в себя следующие английские термины, состоящие из слов и словосочетаний: Computer Assisted Language Learning (CALL) [17; 5], Computer Aided Language Instruction, Distance Learning [18], Virtual Learning, Computer Enhanced Language Learning (CELL), Technology Enhanced Language Learning (TELL) [19], Computer Mediated Communication, Network-Based Language Teaching (NBLT), Tutorial [20], Drill and practice, Language learning program, Computer Based practice, Authoring program, Repurposing program, Text manipulation programs, Data-driven learning, Application program, teacher program, student program [21, с. 48–50].

Им соответствуют словосочетания на русском языке: изучение языка с использованием компьютера; обучение языку с использованием компьютера; дистанционное обучение; виртуальное обучение; обучение языку, улучшенное компьютером; обучение языку, улучшенное техническими средствами; коммуникация с исполь-

зованием компьютера/ коммуникация, опосредованная компьютером; обучение языку на основе сетевых технологий; тренировочные программы; тренировочно-контролирующие программы; компьютерная программа для обучения языку; выполнение практических заданий посредством компьютера; программы-оболочки; программы целевой переориентации; программы по преобразованию текстов; обучение с помощью баз данных.

Тематическое поле 4. Программное обеспечение обучения

Данное тематическое поле состоит из англоязычных терминов, часть из которых имеет свои «подтермины». Термины данного тематического поля относятся к программному обеспечению обучения, поэтому они были выделены в поле с соответствующим названием.

Тематическое поле «Программное обеспечение обучения» состоит из следующих английских слов и словосочетаний: Software и его подтермины – Educational software и Tutorial software; Courseware и его подтермины – Hypermedia courseware, Virtual courseware и Courseware evaluation practice; Educational course; Computer-aided multimedia interactive learning environment; Hypermedia learning system; CALL software package, Personal Learning System. В русском языке им соответствуют следующие словосочетания: программное обеспечение/ программные средства, для подтерминов: программное обеспечение, предназначенное для использования в сфере образования, и программное обеспечение, предназначенное для самостоятельной практики. Courseware переводится как «программное обеспечение обучения», а его подтермины как «гипермедийный курс», «виртуальный учебный курс» и «программное обеспечение автоматизированного обучения». Остальные английские словосочетания имеют следующие эквиваленты в отечественной компьютерной лингводидактике: обучающая программа/ компьютерная обучающая программа/ компьютерная учебная программа/ обучающая компьютерная программа; компьютерная мультимедийная интерактивная обучающая среда/ автоматизированная обучающая система (АОС); гипермедийная обучающая **система**/ компьютерная **система** учебного назначения/ автоматизированный учебный **курс** (АУК)/ автоматизированный обучающий **курс** (АОК)/ компьютерный учебный **курс** (КУК), АОС/ АУК для изучения языка, персональная обучающая система компьютерного дистанционного обучения.

Тематическое поле 5. Интернет

Данное тематическое поле является очень важным, поскольку в настоящее время Интернет является одним из основных источников информации, он позволяет находить огромное количество аутентичных материалов и программ для обучения языкам. Терминологическая система интернета очень обширна, особенно на зарубежных сайтах, и в данном случае использование учебного словаря терминов из поля «Интернет» облегчит работу преподавателя иностранных языков.

Тематическое поле «Интернет» включает, например, следующие английские термины: Internet, Hypertext mark-up language (HTML) [22, с. 16], Hypertext transfer protocol (http) [23, с. 38], World Wide Web (www), Web, e-learning, e-teaching, Internet-supported teaching, Net, Local network, chat, Teleconference, e-mail, site, Web-site, Web-page, portal, Off-line, On-line, Web-browser/Internet-browser, Videoconference. Данные термины имеют следующий перевод на русский язык: интернет; язык гипертекстовой разметки документов; протокол для передачи

гипертекстовой информации; всемирная паутина; сеть; электронное образование (с акцентом на обучение), электронное образование (с акцентом на преподавание), преподавание посредством Интернета; сеть; локальная сеть; форум; видеоконференция; электронная почта; сайт; веб-сайт; веб-страница; портал; асинхронный режим; синхронный режим; веб-браузер или Интернет-браузер.

Рассмотрев данные вопросы, можно сделать выводы.

Во-первых, терминологическая система компьютерной лингводидактики проходит стадию становления, несмотря на то что компьютеры в обучении языкам используются достаточно давно. Существует большое количество терминов как в отечественной, так и в зарубежной литературе по компьютерной лингводидактике. Именно поэтому необходимо упорядочить термины, принадлежащие к данной области.

Во-вторых, для упорядочения терминов компьютерной лингводидактики используется база данных, так как она является удобной формой для работы с терминологией, поскольку позволяет быстрее работать с материалом, ее легко корректировать и добавлять новый материал, содержащаяся информация в базе данных может быть упорядочена любым нужным способом. Именно поэтому терминологию компьютерной лингводидактики удобнее всего представить в данной форме.

В-третьих, предлагаемый нами подход, который положен в основу создания учебного англо-русского информационно-технологического методического словаря терминологии компьютерной лингводидактики, будет содействовать работе как начинающих, так и уже имеющих опыт в данной области преподавателей английского языка. Именно в этом состоит его назначение как эффективного лингводидактического инструмента оптимизации преподавания английского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пиотровская К.Р. Обучающий лингвистический автомат. СПб.: Интерлайн, 2002. 39 с.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта, 2005. 216 с.
3. Виноградов Г.П., Кирсанова Н.В. Проектирование структуры и создание реляционных баз данных средствами СУБД Access. Тверь: ТГТУ, 2006. 84 с.
4. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2 (3). С. 33–36.
5. Смирнова Е.В. Реализация межкультурной коммуникации участников учебного процесса в условиях информатизации образования // Актуальные проблемы в экономике и управлении. 2015. № 1 (5). С. 83–86.
6. Смирнова Е.В. Информационное пространство вуза, детерминирующее развитие межкультурной компетенции личности в условиях поликультурного и мультилингвального взаимодействия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4. С. 283–286.
7. Петрова М.Б. Конструирование лингвистического обучающего автомата на основе функционально-коммуникативного анализа текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: Московский Государственный Лингвистический Университет, 1995. 18 с.
8. Ключарев А.А., Матяш В.А., Щекин С.В. Структуры и алгоритмы обработки данных. СПб.: СПбГУАП, 2003. 142 с.
9. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. М.: Высшая школа, 1991. 40 с.
10. Computer assisted instruction. URL: www.newworldencyclopedia.org/entry/Computer_assisted_instruction.
11. MacDonald B., Atkin R., Jenkins D., Kemmis S. Computer assisted learning: its educational potential. URL: www.uea.ac.uk/documents/4059364/4410085/MacDonald-1977-Computer+Assisted+Learning.pdf/e3fdc49a-ba90-46be-b6b6-ddc4c5456d87.
12. Computer based training. URL: whatis.techtarget.com/definition/computer-based-training-CBT.
13. Teachers and technicians: working together for effective use of information technology in language and literature Gavin Burnage. URL: users.ox.ac.uk/~ctitext2/publish/occas/eurolit/burnage.html.
14. Amaral L.A. On using intelligent computer-assisted language learning in real-life foreign language teaching and learning. URL: www.sfs.uni-tuebingen.de/~dm/papers/amaral-meurers-11.pdf.
15. Платформы для разработки дистанционных курсов Learning Space. URL: wiki.vspu.ru/workroom/it_pd/alexey_21/lb_5.
16. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. М.: Дрофа, 2008. 431 с.
17. Пиотровская К.Р. Современная компьютерная лингводидактика. URL: www.itlt.edu.nstu.ru/article7.php.
18. Benefits of Distance Learning Colleges. URL: www.distancelearningplan.com/benefits-of-distance-learning.html.
19. Technology-enhanced blended language learning in an ESL class: a description of a model and an application of the Diffusion of innovations theory, Maja Grgurović. URL: lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2639&context=etd.
20. Бовтенко М.А. Методические рекомендации по работе с программой «Hot Potatoes» (для начинающих пользователей). URL: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/hot-pothelp.php>.
21. Иванова О.В. Английский язык+компьютер. Йошкар-ола: Марийский государственный университет, 2009. 52 с.
22. Коротко о компьютере, Windows и Интернет / под ред. А.В. Юркова. СПб.: Институт «Открытое общество», 2000. 22 с.
23. Бабейкина Д.А. Программа Hot Potatoes: создание упражнений по иностранному языку в HTML // Компьютерные инструменты в образовании. 2000. № 6. С. 38–41.

**INFORMATION-TECHNOLOGICAL COMPONENT OF METHODOLOGY TERMINOLOGICAL
SYSTEM AS THE TOOL FOR FORMATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCE OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER**

© 2015

M.V. Kirillova, assistant of Chair
“Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: information technologies; terminological system; learner’s dictionary of the English-Russian terminology; topical field.

Abstract: Nowadays new information technologies are extensively introduced into educational process. This tendency is accompanied by the implementation of new concepts and new English and Russian terms into a scientific-methodological practice. Such a rapid flow of new information and new terminology causes considerable difficulties in their understanding and adequate usage by foreign language teachers, and first of all, by the teachers of English, as there is no information-technological component and, as a consequence, there are no special dictionaries. This situation requires the creation of the appropriate learner’s dictionary of the English-Russian terminology in computer linguodidactics which could be used as a specific tool in formation of the professional competence of the contemporary English language teacher. To create such a dictionary, the author of the work suggests generating a database as a convenient form of working with terminology that will enable to work faster with the material, be easy to correct and make necessary amendments. The given terminological database is bilingual (English and Russian) and consists of five topical fields. Each topical field has its own name and includes terminology of a specific scope.

УДК 371:002

**ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2015

Н.С. Кольева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры «Информационные системы»
*Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева,
Петропавловск (Казахстан)*

Ключевые слова: характеристика подросткового возраста; развитие информационной компетенции; социокультурное пространство дополнительного образования.

Аннотация: В данном исследовании подробно рассмотрены особенности подросткового возраста в процессе развития информационной компетенции в социокультурном пространстве дополнительного образования. Проблема исследования состоит в том, что в процессе развития информационной компетенции подростков в социокультурном пространстве дополнительного образования необходимо учитывать психологические и интеллектуальные свойства личности подростков. В статье приводятся данные, как классиков возрастной психологии, так и современных авторов, свидетельствующих о различных фазах протекания подросткового периода. Опора на психологию и педагогику позволили выстроить целостную и непротиворечивую концепцию о том, что каждый возраст характеризуется определенной степенью развития интеллектуальных качеств и психологических особенностей личности и влечет за собой необходимость учета возрастных особенностей при организации воспитательного процесса.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Анализ состояния выбранной проблемы определения возможностей и направлений развития информационной компетенции позволяет сделать вывод: информационная компетенция подростков не формируется самостоятельно и требует соответствующих целенаправленных усилий. Поэтому мы ставим задачу разработки – в соответствии с идеей, проблемой исследования – специальной модели, обеспечивающей в социально-культурной деятельности развитие информационной компетенции в условиях дополнительного образования.

Развивать личностные качества необходимо начинать с подросткового возраста. Исходя из анализа специфики особенностей этого возраста, мы приходим к выводу: именно подростковый возраст является сензитивным периодом для развития информационной компетенции. Для подростков Интернет – привычный инструмент общения и поиска информации. С одной стороны, он предоставляет возможность для развития и самовыражения, с другой – может принести новые проблемы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. По мнению психологов и педагогов: Б.Г. Ананьева [1], А.В. Петровского [2], Е.Ф. Рыбалко [3], В.И. Слободчикова [4], Д.Б. Эльконина [5] и др., у подростков появляется потребность в активном, самостоятельном, творческом познании учебной деятельности, способность делать общие выводы на основе частных и переходить к частным умозаключениям на базе общих выводов, то есть «в полной мере выражена способность к индукции и дедукции» [5, с. 440–443].

В нашем исследовании для полного раскрытия темы обратимся к такому важному для исследования понятию, как «подростковый возраст» и его особенности.

Подростковый возраст – это возраст интенсивного формирования нравственных понятий, представлений, убеждений. Одним из важнейших моментов в развитии личности подростка является развитие самосознания, самооценки; у подростков возникает интерес к себе, к качествам своей личности, потребность сравнивать себя с другими, оценивать себя. В этот период происходит формирование личностного самоопределения и социальной

идентичности подростка, ценностных и духовно-нравственных ориентиров, приобретение навыков межличностного общения, формирование профессионального самоопределения [6].

Л.И. Божович [7] в описании подросткового возраста главное внимание сосредоточила на развитии мотивационной сферы личности: определении своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влиянии на познавательную деятельность. Мы убеждены, что данные особенности подростков требуют особого внимания, так как в воспитательном процессе они становятся фундаментом развития информационной компетенции.

В подростковом возрасте начинает устанавливаться определенных круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентаций подростка.

Поведение подростков довольно часто бывает непредсказуемым, за короткий период они могут продемонстрировать абсолютно противоположные реакции:

- целеустремленность и настойчивость сочетаются с импульсивностью;
- неумная жажда деятельности может смениться апатией, отсутствием стремлений и желаний что-либо делать;
- повышенная самоуверенность, безапелляционность в суждениях быстро сменяются ранимостью и неуверенностью в себе;
- развязность в поведении порой сочетается с застенчивостью;
- романтические настроения нередко граничат с цинизмом, расчетливостью;
- нежность, ласковость бывают на фоне недетской жестокости;
- потребность в общении сменяется желанием уединиться [8].

Психологически подростковый возраст исключительно сложен и противоречив. Однако важность данного возрастного периода невозможно уменьшить, как отмечает Д.И. Фельдштейн [9], именно на данном этапе закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Свои умственные качества подростки применяют выборочно, к тем сферам деятельности, которые для

них наиболее значимы и интересны, а в других случаях могут обходиться прежними навыками. В связи с этим для выявления реального умственного потенциала подростка необходимо сначала выявить сферу его преимущественных интересов, в которой он максимально раскрывает свои способности, и формулировать задачу с опорой на эти особенности [10].

Формирование целей статьи (постановка задания). Как известно, умственное развитие подростков заключается не столько в накоплении знаний и умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности.

Индивидуальный стиль – достаточно используемый способ достижения личности творчески-прикладных задач, отличающийся от других возможных способов только своим процессом, но не его результативностью. В познавательных процессах он выступает как стиль мышления (устойчивая совокупность в способностях восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации).

Самостоятельность подростков улучшает их непосредственные результаты, что позитивно сказывается на умственных и личностных качествах. Более сложная самостоятельная работа способствует более гибкому, творческому стилю мышления и развитию общей потребности в самообразовании. Подростки с более развитой ориентацией на самостоятельность предъявляют повышенные требования к самоуправлению в обучении [11].

Анализ научной литературы по проблеме подросткового развития выявил еще одну отличительную особенность, которую необходимо учитывать в процессе развития информационной компетенции. Характерной особенностью подростков является формирование жизненных планов. Это результат конкретизации целей и мотивов. Главное противоречие жизненной перспективы подростков – неумение верно выстроить свои планы на будущее, точно соизмеряя свое целеполагание с реальной жизнью [12].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В процессе развития информационной компетенции подростков в социокультурном пространстве дополнительного образования необходимо учитывать психологические и интеллектуальные свойства личности подростков, что представляется весьма актуальным и логичным, ведь каждый возраст характеризуется определенной степенью развития интеллектуальных качеств и психологических особенностей личности и влечет за собой необходимость учета возрастных особенностей при организации воспитательного процесса.

С учетом особенностей подросткового возраста в процессе развития информационной компетенции предоставляется возможность раскрыть в каждом его предназначение, его призвание; научить оценивать собственные способности и личностные качества, просчитывать вперед каждый свой шаг, уметь правильно анализировать ту или иную ситуацию. Средой, расширяющей возможности развития информационной компетенции подростков, является виртуальное образование [13]. В условиях информационного общества от уровня информационной компетенции зависит степень самореализации подростков в социально-культурной деятельности.

Выбирая направления развития информационной

компетенции, мы придерживаемся мнений исследователей С.А. Сладкова [14], С.В. Тришиной [15], Р.Ю. Хурум [16] и др., сосредоточивших внимание на повышении качества знаний, умений, навыков, на воспитании личной культуры, соответствующей потребностям общества, на развитии личностных качеств, которые обеспечивают способность и готовность к самообразованию, самореализации. В результате подростки демонстрируют использование всех знаний, умений и навыков: от умения выражать свою информационную потребность, формулировать информационный запрос, вести поиск информации, осуществлять анализ и синтез информации до умения самостоятельно создавать программный продукт.

Процесс формирования информационной компетенции подростков предполагает выработку следующих информационных умений и навыков: выполнять типовые предметно-специфические задания на поиск информации в различных источниках (типовые решения), выстраивать логические причинно-следственные связи (логические умения), решать нестандартные задачи, связанные с интерпретацией, анализом и обобщением информации (творческие умения) [17].

В рамках нашего исследования развитие информационной компетенции предполагает системные информационные знания, умения и навыки их эффективного применения на практике, трансформирующиеся в опыт актуальной информационно-коммуникационной деятельности подростков, что, в свою очередь, стимулирует мотивы самообразования и самореализации, востребованные в информационном обществе.

Логика изучения проблемы исследования и применения обозначенных методологических подходов определяет задачу рассмотрения ряда базовых понятий, таких как «развитие», «развитие информационной компетенции», имеющих для нашего исследования большое значение.

В результате проведенного контент-анализа понятия «развитие» установлено, что оно определяется как направленное, закономерное изменение, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта – его состав или структура. В нашем исследовании будем рассматривать развитие как процесс становления личности под воздействием внешних и внутренних факторов, инициализирующих собственную активность подростков для повышения уровня информационной компетенции [18–20].

В процессе развития информационной компетенции подростков в социокультурном пространстве дополнительного образования происходит накопление подростками новых знаний, норм, ориентация на социокультурные ценности, которые они реализуют в социально-культурной деятельности, совершенствование личностных качеств, обеспечивающих способность и готовность к самообразованию, саморазвитию и самореализации.

В контексте нашего исследования, рассматривая развитие информационной компетенции как сложный и многоаспектный процесс, целесообразно обосновать теоретико-методологические подходы, которые обеспечивают организационную комплексность его теоретического обоснования.

Анализ философской литературы показывает, что «подход» в науке рассматривается как методологическое, логико-гносеологическое образование, отражает направление исследования, выбор средств, определяет мировоззрение исследователя [21]. Другими словами, подход представляет собой совокупность приемов, ме-

тодов, способов воздействия в изучении чего-либо.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, исследуя проблему развития информационной компетенции в социокультурном пространстве дополнительного образования, мы опирались на сочетание системно-деятельностного, компетентностного и аксиологического подходов. Многочисленность методологических подходов доказывает интегральность, неоднозначность этого процесса и невозможность раскрыть его сущности в рамках одного подхода. Как полагает Е.В. Яковлев [22], каждый подход является продуктивным только в познании выделенного к исследованию аспекта и бывает недостаточен при изучении конкретного явления. Поскольку «объективную картину может дать лишь комплексное исследование с применением совокупности подходов».

По нашему мнению, именно комплексное применение подходов будет являться основой для разработки модели развития информационной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Петровский А.В. Психология. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
3. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 256 с.
4. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. М.: Педагогика, 1991. 460 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
6. Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста. В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. 278 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1982. 435 с.
8. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.
9. Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Институт практической психологии, 1996.

304 с.

10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблема становления личности. М.: Мир, 1994. 528 с.
11. Сочивко Д.В. К вопросу о количественных характеристиках индивидуального стиля познания // Психологические проблемы индивидуальности. М.: ЛГУ, 1985. С. 166–169.
12. Кольева Н.С. Развитие информационной компетенции подростков в социокультурном пространстве дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2013. 186 с.
13. Кольева Н.С. Аналитический экскурс к определению понятия «Виртуальное образование» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (20). С. 92–95.
14. Сладков С.А. Формирование информационной компетентности как фактора успешности старшеклассников в профильном обучении : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 170 с.
15. Тришина С.В. Технология развития информационной компетентности старшеклассника : дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005. 172 с.
16. Хурум Р.Ю. Формирование информационной компетентности учащихся в условиях профильного обучения в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2010. 252 с.
17. Шевчук Е.В., Кольева Н.С. Технология формирования информационной компетентности учащихся подросткового возраста // Фундаментальные исследования. 2011. № 12-3. С. 485–487.
18. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка Российской академии наук. 4-е изд., доп. М.: Издательство РАН, 2003. 839 с.
19. Давыдов В.В. Психологический словарь. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
20. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. М.: Политическая литература, 1975. 395 с.
21. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Панов В.Г. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
22. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. 239 с.

SPECIAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENCE IN THE SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

© 2015

N.S. Kolyeva, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair “Information systems”
North Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Keywords: characteristic of adolescence; development of information competence; social and cultural space of supplementary education.

Abstract: This study considers in details special characteristics of adolescence in the process of information competence development within the social and cultural environment of supplementary education. The problem of the study is that in the process of development of information competence of the adolescents within the social and cultural space of supplementary education it is necessary to take into account the teenagers' psychological and intellectual personality. The paper presents data both of the developmental psychology classics and contemporary authors indicating various phases of the adolescence course. The reliance on psychology and pedagogy allowed building the coherent and consistent concept that each age is characterized by a certain degree of development of intellectual qualities and psychological characteristics of an individual and results into necessity to take into account the age peculiarities while organizing educational process.

ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА И МЕСТО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2015

К.Ф. Коцарева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: иноязычное образование; иноязычная культура; поэтическое произведение; технология коммуникативного иноязычного образования; критерии отбора.

Аннотация: В статье англоязычная поэзия рассматривается как возможный источник обогащения иноязычной культуры обучающихся; для повышения эффективности работы предлагается использование специальной технологии, позволяющей вскрывать образовательный (познавательный, развивающий и воспитательный) потенциал иноязычной поэзии. Особое внимание уделяется выделению принципов и критериев отбора поэтических произведений. Важнейшим из них является принцип образовательной ценности, когда поэтическое произведение рассматривается как факт иноязычной культуры в четырех аспектах (познавательном, развивающем, воспитательном и учебном). Данный подход базируется на положениях концепции коммуникативного иноязычного образования. Обосновываются критерий учета наличия познавательного, развивающего и воспитательного потенциала произведения, критерий возможности усвоения отобранного материала за данный период обучения, критерий интегрированности поэтического материала в общую ткань образовательного процесса.

Было бы неверным утверждать, что поэзия, и в частности богатейшая англоязычная поэзия, находится вне внимания методики. Напротив, многие исследователи, авторы учебно-методических комплексов как в нашей стране, так и за рубежом в той или иной степени используют поэзию для обучения иностранному языку. Так, например, художественный, в частности поэтический, текст в лингводидактическом осмыслении представлен в трудах Н.В. Кулибиной [1], использовать английскую поэзию для формирования читательского кругозора старшеклассников предлагает Н.А. Пагис [2; 3], разработанная методика обучения анализу и пониманию поэтических текстов на иностранном языке, например в работах Нгуэн Туи Ань [4], учебный аспект использования поэтического текста рассматривается Ю.И. Ороховацким [5], Б.Я. Лебединской [6] и др. Нельзя, однако, не заметить, что при всех результатах и интересных предложениях, потенциал англоязычной поэзии далеко не исчерпан.

Мы считаем, что традиционное широкое использование поэтических произведений для решения учебных задач можно расширить за счет использования подхода, разрабатываемого в рамках Концепции иноязычного образования [7] (Липецкая методическая школа) и использовать поэзию в познавательном аспекте, который нацелен на овладение культуроведческим содержанием иноязычной культуры. Это даст возможность расширить кругозор учащихся, помочь им овладевать необходимыми для полноценного межкультурного взаимодействия фоновыми знаниями и постигать жизненные смыслы, отраженные в сюжетах искусства. Может быть также плодотворно использован развивающий потенциал иноязычной поэзии. Кроме того, поэзия – это своего рода квинтэссенция ценностей человека, и обращение к лучшим образцам поэзии иной культуры способно расширить внутренний мир подростка. Для решения этих задач важно создать ситуацию общения, где поэтический текст выступает одним из его «субъектов». Восприятие же и понимание образов и смыслов текста, а также усвоение фоновых знаний происходит в результате диалогического прочтения, в основе которого лежит сложная познавательная «мыслеречедеятельность».

Предлагаемая образовательная технология предполагает решение ряда задач.

Во-первых, человек должен знать определенную си-

стему фактов иностранной культуры. Во-вторых, он должен иметь опыт эмоционально-чувственного отношения к фактам культуры. В-третьих, человек, по утверждению Е.И. Пассова [8], должен быть готовым к восприятию, пониманию и отношению. Мы полагаем, что важно использовать все образовательные возможности поэзии: не только *учебный аспект*, но также и *воспитательный потенциал*, заложенный в поэтических произведениях; возможности *развивать* эмоционально-чувственную сферу личности подростка; несомненные *возможности* поэзии обогатить *познавательный* аспект иноязычного образования.

Уже не раз отмечалось, что простого вступления в контакт представителей различных культур недостаточно, чтобы возник диалог, где «каждый участник не только может понять своего собеседника как представителя другой культуры, но и лучше познать себя как представителя родной культуры» [9, с. 67]. Недостаточно и простого владения иностранным языком для плодотворного взаимодействия с представителем другой культуры. По словам С.П. Капицы, диалог начинается прежде всего внутри нас самих [10], и, для того чтобы быть полностью в состоянии участвовать в полноценном диалоге культур, требуется всесторонняя подготовка, не только языковая, но и психологическая, культурная, интеллектуальная. И такая подготовка представляется важной частью иноязычного образования.

По выражению Э. Колларовой [11, с. 37], «культура как содержание иноязычного образования всегда была и есть аксиологический, ценностный феномен, ибо «язык говорит человеком». По М.М. Бахтину [12; 13] и В.С. Библеру [14], культурный контакт может перейти в диалог, только когда индивид обладает гуманитарным мышлением. Отличительная черта такого мышления – это ориентированность на смысл и обращенность человека к человеку, его диалогичность.

Образование традиционно широко обращается к художественной литературе как к одному из важнейших источников убеждений, ценностей, стимулов развития мышления, воображения, способов постижения действительности. Обращение к литературному наследию другого народа в процессе иноязычного образования в контексте диалога культур также, на наш взгляд, закономерно и необходимо. Неслучайно сегодня исследуются особенности межкультурной художественной коммуни-

кации, когда художественный текст как факт иноязычной культуры и читатель оказываются собеседниками в диалоге культур [15].

При попытке создать технологию, позволяющую максимально эффективно использовать богатый потенциал английской (англоязычной) поэзии на языковом учебном занятии, вопрос об отборе материала стоит особенно остро по ряду причин. Так, учителю приходится работать в условиях жесткого урочного времени, что накладывает определенные ограничения. Другим важным фактором, влияющим на выбор поэтических произведений, является тот факт, что различные произведения с разной степенью успешности могут служить основой для реализации познавательного, развивающего и воспитательного аспектов иноязычного образования. В данной статье мы подробно рассмотрим те принципы и критерии, которые позволяют нам производить адекватный отбор поэтических произведений для реализации наших целей.

Хотелось бы отметить, что в российских школах, по нашим наблюдениям, существует приверженность в первую очередь классической литературе. Если учитель решает включить в учебный процесс изучение поэтического произведения, но не в системе, а в качестве исключения (например к празднику или конкурсу), то предпочтение скорее будет отдано творчеству таких поэтов, как Шекспир или Шелли, и их наиболее прославленным, хрестоматийным произведениям. Такой выбор вполне оправдан ограниченностью ресурса времени при естественном стремлении учителя познакомить учеников с «самым лучшим». Ни в коей мере не умаляя такой подход и понимая его причины, заметим, что если видеть в поэзии весь ее образовательный потенциал, можно использовать стихи с известной периодичностью. Это, в свою очередь, позволит знакомить учеников не только с хорошо известными и любимыми у нас хрестоматийными поэтическими произведениями, но и с лучшими образцами современной англоязычной поэзии. При нынешнем уровне развития технологий у учителя появился доступ к огромному количеству информации, в том числе и в области литературы, что отчасти облегчает поиск подходящих для решения наших задач поэтических произведений, но отчасти их и усложняет.

В настоящее время проблема принципов и критериев отбора учебного материала, являясь одной из важнейших методических проблем, достаточно разработана [16]. Выделено большое количество *общих* принципов. Не все они подходят для отбора поэтических произведений, но ряд из них учитывать необходимо.

Для нас [17] ведущим принципом, принимая во внимание специфику материала и его образовательный потенциал, является *принцип образовательной ценности*. Под этим мы имеем в виду, прежде всего, то, что поэтическое произведение во всей совокупности его составляющих – лингвистических и литературных – предстает на уроке как *факт иноязычной культуры*. Иноязычная культура представлена в четырех аспектах (познавательном, развивающем, воспитательном и учебном). Данный подход базируется на положениях Концепции коммуникативного иноязычного образования. Отсюда критерием отбора I ранга является *критерий учета наличия познавательного, развивающего и воспитательного потенциала произведения*, что вытекает из сказанного выше. Эти аспекты разделены здесь нами с чисто гносеологических позиций. Фактор экономии времени диктует необходимость отбора таких произведений, которые бы (что же-

лательно, но не всегда достижимо) были потенциально важны для всех трех аспектов.

Прекрасным примером такого рода может служить, на наш взгляд, стихотворение английского поэта XX в. У.Х. Одена «*Funeral Blues*» [18].

Stop all the clocks, cut off the telephone,
Prevent the dog from barking with a juicy bone,
Silence the pianos and with muffled drum
Bring out the coffin, let the mourners come.

Let aeroplanes circle moaning overhead
Scribbling on the sky the message *He Is Dead*,
Put crepe bows round the white necks of the public doves,
Let the traffic policemen wear black cotton gloves.

He was my North, my South, my East and West,
My working week and my Sunday rest,
My noon, my midnight, my talk, my song;
I thought that love would last forever: I was wrong.

The stars are not wanted now; put out every one;
Pack up the moon and dismantle the sun;
Pour away the ocean and sweep up the wood;
For nothing now can ever come to good.

W.H. Auden

Это стихотворение проникнуто глубоким драматизмом, искренность поэта заставляет читателя глубоко сопереживать ему. В то же время образный ряд, особенно поначалу, обманчиво прост, читателю несложно «увидеть» приметы глубокого горя, вызванного утратой самого близкого человека: остановившееся время, ленточки черного крепа на шеях голубей, черные перчатки на руках полицейского, плакальщики; можно «услышать» приглушенный звук барабанной дроби в гробовой тишине. Но на фоне следующих затем картин вселенской катастрофы все эти приметы кажутся болезненно обыденными. Стихотворение вызывает мощную эмоциональную реакцию – но, в конечном итоге, не горя и опустошения, а через *катарсис* к переживанию совсем иного рода.

Следуя общему принципу множественности критериев и принципу выделения ведущего критерия, мы выделили также критерии II ранга. К ним относятся критерии, общие для отбора любых, не только поэтических, произведений.

Среди таких критериев мы предлагаем учитывать критерий *возможности усвоения отобранного материала за данный период обучения*.

Излишне объемные, трудные для понимания из-за архаичности языка, обилия незнакомой лексики или усложненной грамматики стихотворения, несмотря на их культурную ценность, могут повредить, отвратив начинающих читателей от английской поэзии. В данном случае движение от сравнительно простого (но не примитивного) к сложному – совершенно необходимое условие успешности использования поэзии в иноязычном образовании.

Этот критерий также требует уточнения в зависимости от определенных условий. Разумеется, поэтический текст не может быть единственным источником иноязычного образования. Цель включения поэзии в образовательный процесс – обогащение последнего за счет потенциала поэзии. Насколько нам известно, никто не изучал вопрос о том, сколько тех или иных текстов (ау-

тентичных/неаутентичных, поэтических/прозаических, публицистических/текстов художественной литературы и т. д.) следует использовать в процессе иноязычного образования. Однако мы можем предположить, что универсальная формула идеального соотношения текстов едва ли возможна, поскольку оно зависит от целого ряда факторов. Среди них возраст учащихся, их читательский опыт, интересы, в рамках основного или дополнительного образования изучается иностранный язык, программа и т. д. И не в последнюю очередь – способность учителя работать с текстами определенного жанра. Для поэзии это особенно важно.

Другим критерием является критерий *интегрированности поэтического материала в общую ткань образовательного процесса*. Выдвигая этот критерий, мы имеем в виду необходимость подбирать стихотворения, принимая во внимание наличный уровень владения учащимися иностранным языком, особенности изучаемого в данный момент языкового материала, проблему, обсуждаемую на уроке. Именно следование критерию интегрированности поэтического материала в общую ткань учебного процесса при отборе позволяет органично сочетать учебный аспект с познавательным, развивающим и воспитательным. Достигается это в том случае, если для выбранного нами стихотворения имеется потенциальная возможность такой интерпретации, которая позволила бы интегрироваться в процесс иноязычного образования, поэтизируя его, и подвела бы к тому, что мы называем иноязычной культурой.

Так, например, изучение английского условного предложения зачастую вызывает затруднения у учащихся. Можно предложить прочитать следующее стихотворение Т.С. Элиота из книги «Практическое котоведение» («Old Possum's Book of Practical Cats») [19]:

The Rum Tum Tugger is a Curious Cat:
If you offer him a pheasant he would rather have a grouse.
If you put him in a house he would much prefer a flat,
If you put him in a flat then he'd rather have a house.
If you set him on a mouse then he only wants a rat,
If you set him on a rat then he'd rather have a mouse.
Yes the Rum Tum Tugger is a Curious Cat –
And there isn't any call for me to shout it:
For he will do
As he do do
And there's no doing anything about it!

Как нам кажется, данное стихотворение может помочь усвоить особенности условных предложений. Кроме того, оно позволяет начать разговор об одном из интереснейших явлений современной культуры, поскольку взято из цикла стихотворений Т.С. Элиота, положенных в основу прославленного мюзикла «Кошки». Сам цикл, а следовательно, и мюзикл построен на столкновении ярких характеров, взаимоотношения героев очень непросты, здесь и любовь, и дружба, и соперничество. Таким образом, у данного поэтического произведения есть несомненный потенциал и для познавательного аспекта иноязычного образования, и для воспитательного. Специально подобранные задания развивающего характера позволяют также использовать и развивающий потенциал данного произведения.

Важно отметить, что предложенные принципы и критерии отбора, сама технология работы предполагают особенного рода вовлеченность, настроенность участников диалога. Многое зависит от того, удалось ли учите-

лю стать «энергизатором» процесса, сумел ли он создать атмосферу восприятия и понимания поэтического произведения за счет экспозиции, собственного отношения и умения его выразить, интонации, тональности, регистра, собственно способности работать в особом «поэтическом» ключе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулибина Н.В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении // Язык. Сознание. Коммуникация: сб. статей. М.: Диалог-МГУ, 1999. № 10. С. 123–131.
2. Пагис Н.А. Формирование читательского кругозора старшеклассников в процессе изучения иностранного языка (на материале английской литературы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2002. С. 3–25.
3. Пагис Н.А. Чудесный мир английской литературы. М.: Флинта, 2003. С. 2–10.
4. Нгуэн Туи Ань. Методика обучения вьетнамских студентов-филологов анализ и пониманию поэтического текста на иностранном (рус. и англ.) языке : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. С. 1–16.
5. Ороховацкий Ю.И. К вопросу об использовании поэтического текста в преподавании иностранных языков (на примере французского) // Чтение. Перевод. Устная речь. Л.: Наука, 1977. С. 291–299.
6. Лебединская Б.Я. Английская грамматика в стихах. М.: Издательство АСТ, 2000. 224 с.
7. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11 классы. М.: Просвещение, 2000. 173 с.
8. Пассов Е.И. Взаимопонимание в межкультурном диалоге // Личность. Образование. Культура: материалы проекта «Переподготовка преподавателей гуманитарных дисциплин пед. училищ». Самара, 1998. С. 60–66.
9. Чинь Тхи Ким Нгок. Проблема языка и культуры в изучении иностранных языков (на материале сопоставления языков и культур русского и вьетнамского народов). М.: Творчество, 2000. 294 с.
10. Капица С.П. Преодолевая барьеры: диалог цивилизаций // Безопасность Евразии. Журнал Личной, Национальной и коллективной безопасности. 2002. № 1. С. 9–76.
11. Колларова Э. Каким быть учителю русского языка в многоязычной Европе XXI века (диалог методиста и культуролога) // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ, Санкт-Петербург, 30 июня–5 июля 2003 г. СПб.: Политехника, 2003. С. 36–43.
12. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 9–226.
13. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 249–298.
14. Школа диалога культур. Основы программы / под общей ред. В.С. Библера. Кемерово: АЛЕФ Гуманитарный Центр, 1992. 96 с.
15. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 328 с.
16. Дзекиревская Л.Н., Тарасов Е.Ф. Критерии отбора художественных текстов в качестве учебного материала для преподавания второго языка //

- Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его воспроизведения. Киев: Вища школа, 1979. С. 230–237.
17. Коцарева К.Ф. Использование поэтических произведений в процессе языкового образования : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. С. 1–16.
18. Оден У.Х. Собрание стихотворений: на английском языке с параллельным русским текстом. СПб.: Евразия, 1997. 396 с.
19. Элиот Т.С. Практическое котоведение. М.: Летний сад, 2005. С. 22.

POETRY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: PLACE IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND PROBLEM OF POETRY SELECTION

© 2015

K.F. Kotsareva, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair
“Theory and Methodology of Teaching Foreign languages and Culture”
Togliatti State University, Tolyatti (Russia)

Keywords: foreign language education; foreign culture; poetry; communicative technology in foreign language education; selection criteria.

Abstract: The paper considers English poetry as a potential source of building the students’ foreign cultural awareness. To improve the efficiency of the educational process, the author suggests using a special technology which allows revealing of educational (cognitive, developmental and teaching) potential of the foreign-language poetry. Particular attention is paid to determining principles and criteria for the selection of poetry. The most important is the principle of educational value, when poetry is regarded as a fact of foreign culture and is studied in four aspects: cognitive, developmental, teaching and educational. This approach is based on the provisions of the concept of communicative foreign language education. A few criteria are considered: the criterion of cognitive, developmental and educational potential of poetry; the criterion of the feasibility for the selected material to be studied in the given period of time; the criterion of integration of a poetic work into the entire educational process.

УДК 378.14:53

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: АКЦЕНТ НА КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

© 2015

А.Н. Лавренина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Общая и теоретическая физика»

Н.Г. Леванова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Общая и теоретическая физика»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: обучение физике в техническом вузе; научно-методическая система; компетентностный подход в образовании.

Аннотация: В статье подчеркивается, что одной из важнейших задач высшей школы является повышение качества профессиональной подготовки специалистов. Для решения данной проблемы возникает необходимость совершенствования учебного процесса. Акцентируется внимание на том, что инновационный подход в образовании нашел отражение в ФГОС ВПО-3, которые ориентированы на компетентностный подход в образовании. Знания, умения и навыки (ЗУНы) являются частью профессиональных компетенций, их формирование в комплексе мы рассматриваем как необходимый элемент формирования компетенций в структуре профессиональной подготовки специалистов. Подчеркивается весомая роль физики в техническом вузе как одной из фундаментальных дисциплин, создающих прочную базу для подготовки будущих специалистов. Указывается на необходимость создания такой системы обучения, которая способствовала бы решению основной задачи обучения. Рассматривается разработанная модель научно-методической системы профессионально направленного обучения, концептуальные положения которой приводят к преобразованию основных структурных элементов педагогического процесса обучения физике, конечным результатом которого является система ЗУНов, необходимых для дальнейшего профессионального образования будущих специалистов. Уделяется внимание основным формам учебных занятий: лекции, занятию по решению задач, лабораторному практикуму. Обобщение и систематизация рассматриваются как факторы формирования системы ЗУНов. В заключении отмечается, что эффективность и качество усвоения курса физики значительно повышается при комплексном подходе к решению проблемы с применением приемов обобщения и систематизации, эффективных методических разработок, а также при наполнении курса физики техническим содержанием с учетом профиля подготовки специалистов.

Повышение качества профессиональной подготовки специалистов инженерных профессий в высшей школе является одной из важнейших задач обучения. Вопросам развития инженерного образования, подготовке инженерно-технических кадров для отечественной промышленности и повышению престижа инженерных профессий уделяют внимание руководители страны [1].

Современное общество остро нуждается в специалистах, способных приобретать новые знания в области науки и техники, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, решать данные проблемы, используя современные информационно-коммуникационные технологии. Развитие экономики и социальной сферы, современные тенденции развития науки и техники определяют квалификационные требования к специалистам. Анализ квалификационных требований дает возможность определить перечень компетенций, которые необходимо сформировать у будущих специалистов в процессе обучения в инженерном вузе. Таким образом, возникает необходимость совершенствования учебного процесса. Инновационный подход в образовании нашел отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3). ФГОС ВПО-3 ориентированы на компетентностный подход в образовании, предусматривающий формирование базовых общекультурных и профессиональных компетенций. Знания, умения и навыки (ЗУНы) являются составной частью профессиональных компетенций. Поэтому формирование системы ЗУНов в комплексе можно рассматривать как необходимый элемент формирования компетенций в структуре профессиональной подготовки специалистов и строить обучение, имея в виду их формирование как конечный результат обучения.

На начальном этапе обучения в инженерном вузе

обучаемые получают фундаментальную подготовку, которая играет большую роль в профессиональном образовании инженера. Низкий уровень фундаментальной подготовки в непрерывном процессе обучения будущих специалистов приводит к тому, что при изучении специальных дисциплин происходит накопление знаний без глубокого понимания физической сущности процессов [2]. Фундаментализация подготовки будущих инженеров – интеллектуальной элиты нации, обеспечивающей конкурентоспособность наукоемкой высокотехнологичной промышленности, становится необходимостью образования [3; 4]. Изучение фундаментальных дисциплин позволяет создать прочную базу для подготовки специалиста, способного ориентироваться в непрерывно меняющейся производственной обстановке. В связи с этим остро встает вопрос усиления фундаментальной подготовки в системе профессионального образования инженеров, возникает необходимость создания такой системы обучения, которая способствовала бы приобретению системы знаний, развитию мышления, творческих способностей, формированию умений и навыков ориентироваться в стремительно растущем потоке научной информации, самостоятельно не только приобретать знания, но и самостоятельно ставить задачи и самостоятельно их решать [5, с. 3].

Анализ состояния проблемы формирования системы физических знаний, умений и навыков в процессе профессионального образования обучаемых технического вуза, противоречия и недостатки, выявленные в процессе исследования, предопределили разработку профессионально направленной научно-методической системы, основная задача которой заключается в формировании системы ЗУНов. В основу проектирования профессионально направленной научно-методической системы были положены идеи,

которые нашли отражение в психолого-педагогической, философской литературе, диссертационных исследованиях [6–10]. Следует отметить, что умелое использование дидактических принципов и выполнение психолого-педагогических условий дают возможность повысить эффективность и качество обучения, сформировать систему ЗУНов на длительный период. Анализ научных идей позволил сформулировать основные концептуальные положения проектируемой профессионально направленной научно-методической системы, которые приводят к преобразованию основных структурных элементов педагогического процесса обучения физике. Модель научно-методической системы отражена на схеме (рис. 1) [5, с. 76]. Профессионально направленная научно-методическая система представляет собой инструмент, используемый для решения одной из основных задач процесса обучения физике, конечным результатом которого является система ЗУНов, необходимых для дальнейшей подготовки и профессиональной деятельности специалистов [5]. Эта система универсальна и может быть наполнена содержанием, соответствующим инновационным преобразованиям.

Центральным стержнем системы профессиональной

подготовки будущих инженеров являются преподавание и учение, т. е. деятельность преподавателя и обучаемых, которые осуществляются в соответствии с целями образования и целями обучения. В соответствии с целями, особенностями содержания учебного материала дисциплины, методами и средствами обучения выбираются организационные формы обучения. К ним относятся лекции, практические занятия по решению задач, лабораторный практикум [5].

Ведущее место в учебном процессе занимает лекция. Она способствует активизации мышления, пробуждает интерес к приобретению знаний, к самостоятельной деятельности, способствует рождению творческого начала. Логически построенный курс лекций дает основы научного мышления, показывает историческое становление научной истины, знакомит с новыми научными методами исследования. Результатом совместной деятельности преподавателя и обучаемых на лекционном занятии должна стать совокупность ЗУНов, приведенных в систему. С этой целью мы используем на лекционных занятиях опорные конспекты лекций, составленные по разработанной нами методике [11; 12].

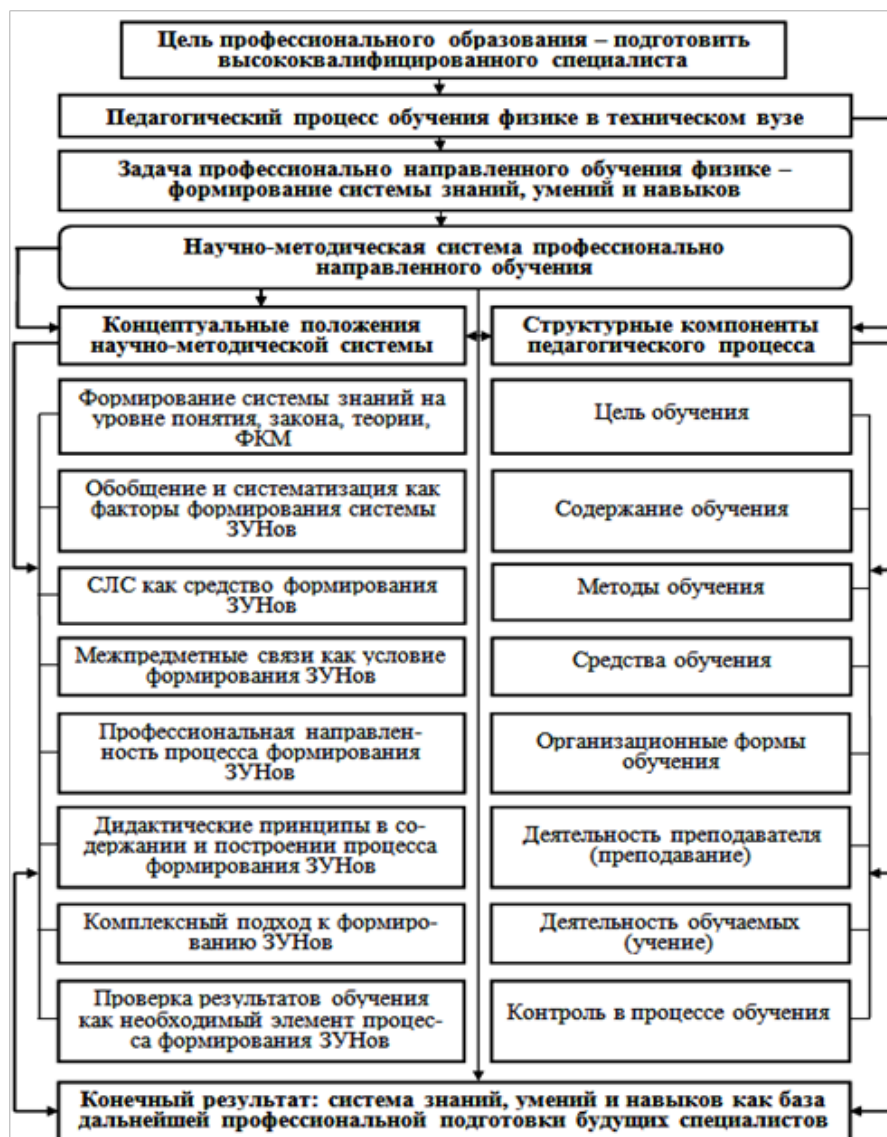


Рис. 1. Модель научно-методической системы профессионально направленного обучения физике в техническом вузе

С применением основных положений и законов физических теорий к частным случаям практического характера связано решение задач на практических занятиях. Физические задачи способствуют более сознательному и прочному усвоению теоретического материала. При решении задач у обучаемых развивается логическое мышление, они проявляют самостоятельность мысли и суждения, умение разбираться во взаимосвязи явлений и делают логические заключения и выводы. Правильный подбор задач и научно обоснованная методика решения способствуют ликвидации формализма в знаниях обучаемых. Можно подобрать задачи, при решении которых обучаемые смогут познакомиться с элементами технических расчетов. С помощью задач можно продемонстрировать роль физики в развитии современной техники и производства. Это позволит более четко определить роль и место физики в профессиональном образовании инженера. Для самостоятельной работы по решению задач в помощь обучаемым мы разработали пособие, в основу которого положен метод многоступенчатой пошаговой подготовки к процессу решения задач; дана методика решения задач, набор задач для решения и варианты заданий для самоконтроля [13].

В системе профессиональной подготовки инженеров весомую роль играет лабораторный практикум. Он позволяет решить ряд задач, в частности, дает возможность более глубоко проникнуть в мир физических явлений; знакомит с методами измерения физических величин; позволяет выработать умения и навыки работы с приборами; экспериментально проверить некоторые теоретические положения курса, более сознательно усвоить их. Лабораторный практикум позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой; показать связь, существующую между наукой и техникой; подчеркнуть важную мысль, что законы, изучаемые в курсе физики, являются отображением реальной окружающей нас действительности. Мы предлагаем лабораторные работы разделить на четыре группы, для каждой из которых разработали схемы формирования контрольных вопросов. Вопросы сформулированы и расположены таким образом, чтобы ответы на них представляли собой систему знаний [14].

Проверка результатов обучения физике, которая выражается количественно оценкой, является важным элементом процесса формирования системы физических знаний, ею определяется результативность и эффективность данного процесса. При проверке результатов обучения физике необходимо учесть,

что комплексный подход к формированию системы физических знаний приводит также к формированию умений и навыков. Преподаватель, планируя занятие, должен отчетливо представлять себе, какие знания, умения и навыки обучаемые должны приобрести, а следовательно, какие требования к обучаемым нужно предъявлять при проверке и оценке результатов обучения [15].

Цель всех занятий состоит в формировании системы ЗУНов. Проведенные исследования показали, что обобщение и систематизацию следует рассматривать как факторы их формирования. Анализ проблемы позволил сделать выводы, что понятия обобщения и систематизации многозначны и многоаспектны [16–20]. С нашей точки зрения, следует рассматривать «обобщение как мыслительную операцию выделения существенного и создания на этой основе общего, из которого следуют частные и единичные проявления его, а систематизацию как мыслительную операцию, в результате которой совокупность знаний выстраивается в логическую цепочку в соответствии с поставленной целью. Результатом систематизации является система знаний» [5, с. 36, 39].

Опираясь на проведенные исследования, мы разработали схемы описания физической величины, функциональной зависимости физических величин, физического явления, физического закона, функционального объекта (рис. 2–4). Схемы описания дают возможность в логической последовательности построить представление о вышеупомянутых структурных элементах [5].

В заключении следует отметить, что был проведен ряд экспериментальных исследований, подтверждающих эффективность научно-методической системы формирования ЗУНов. Разработаны и экспериментально исследованы: пути формирования системы ЗУНов на лекционных, практических и лабораторных занятиях; методика составления опорных конспектов лекций, способствующих мыслительной деятельности обучаемых в процессе лекционного занятия; практикум по решению задач для самостоятельной работы обучаемых по подготовке к процессу решения задач и их решению; схемы описания физической величины, зависимости физических величин, физического явления, физического закона, функционального объекта; схемы формирования вопросов для контроля к лабораторным работам; дидактические материалы для проверки результатов обучения.



Рис. 2. Схема описания физической величины



Рис. 3. Схема описания физического явления



Рис. 4. Схема описания функционального объекта

Проведенные исследования дают право утверждать, что эффективность и качество усвоения курса физики значительно повышается при комплексном подходе к решению проблемы формирования системы ЗУНов с применением приемов обобщения и систематизации,

эффективных методических разработок, а также при наполнении курса физики техническим содержанием с учетом профиля подготовки специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Медведев Д.А. Стенограмма совещания Д.А.Медведева по вопросам развития инженерного образования и подготовки инженерно-технических кадров для отечественной промышленности. URL: <http://www.kremlin.ru>.
2. Гладун А.Д., Спирин Г.Г. Нужна ли в России физика инженеру // Физическое образование в вузах. 2010. № 4. С. 5–10.
3. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 504–510.
4. Ярыгин А.Н., Палферова С.Ш. Формирование базовых компетенций студентов при изучении математики в техническом вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 1 (12). С. 294–298.
5. Лавренина А.Н. Система профессионально направленного обучения физике студентов электротехнических специальностей вуза : дис ... канд. пед. наук. Тольятти, 1999. 186 с.
6. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: ЮНИТИ, 2003. 415 с.
7. Столяренко А.М. Психология и педагогика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 423 с.
8. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. М.: Проспект, 2001. 604 с.
9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2004. 567 с.
10. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология. М.: Гардарики, 2003. 475 с.
11. Лавренина А.Н., Леванова Н.Г., Павлова А.П. Формирование системы физических знаний на лекционных занятиях // Альманах современной науки и образования. 2008. № 7 (14). С. 105–106.
12. Лавренина А.Н., Леванова Н.Г. Лекция в вузе: акцент на формирование системы знаний // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 4 (30). С. 249–253.
13. Лавренина А.Н., Леванова Н.Г. Формирование системы физических знаний на практических занятиях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 2 (28). С. 170–172.
14. Лавренина А.Н., Леванова Н.Г. Лабораторный практикум по физике в аспекте формирования системы знаний, умений и навыков // Современные концепции научных исследований: материалы XV Международной научно-практической конференции. Москва, 2015. № 6 (15). С. 105–108.
15. Лавренина А.Н., Леванова Н.Г. Проверка и оценка результатов обучения как необходимый элемент формирования системы знаний // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия: материалы XI Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2015. № 4 (11). С. 142–145.
16. Коган И.Ш. Обобщение и систематизация физических величин и понятий. Хайфа: Рассвет, 2006. 207 с.
17. Шимко Е.А. Обобщение и систематизация зна-

- ний учащихся при изучении физических явлений, процессов, эффектов // SWORLD. 2009. Т. 19, № 1. С. 21–22.
18. Шимко Е.А. Способы обобщения и систематизации естественно-научных знаний. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2010. 173 с.
19. Сеин А.А. Систематизация и обобщение знаний студентов ВТУЗОВ на основе системно-структурного анализа общего курса физики: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 321 с.
20. Дьякова Е.А. Обобщение знаний учащихся по физике в теории и практике обучения // Физика в школе. 2012. № 4. С. 4–10.

**BUILDING OF SYSTEM OF KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING
PHYSICS IN TECHNICAL HIGH SCHOOL: THE EMPHASIS ON
THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN EDUCATION**

© 2015

A.N. Lavrenina, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair
“General and theoretical physics”

N.G. Levanova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair
“General and theoretical physics”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: teaching physics in technical high school; research and methodology system; competency-based approach in education.

Abstract: The paper highlights that one of the major tasks of high school is the quality improvement of professional training of specialists. To solve this problem, it is necessary to improve educational process. The authors pay special attention to the fact that the innovative approach in education is embodied in the Federal State Education Standards of Higher Vocational Education-3, which are focused on the competency-based approach in education. Knowledge and skills are a part of professional competencies, and the authors consider their formation in complex as the essential component of competencies formation in the structure of professional training of specialists. The authors emphasize the authoritative role of physics in technical high school as of one of fundamental disciplines building the solid basis for the future specialists training and point out the necessity of creation of such educational system that would promote the solution of principal task of education. The authors consider the developed model of research and methodology system of profession-oriented education. The conceptual aspects of this system cause the transformation of the major structure elements of educational process of teaching physics, and the end result of this process is the system of knowledge and skills necessary for further vocational education of future specialists. The authors pay attention to the main forms of academic studies: lecture, lesson on tasks solution, laboratory practicum. Synthesis and systematization are considered as the factors of formation of system of knowledge and skills. In conclusion, the authors note that the efficiency and the quality of physics course acquisition increases considerably when applying complex approach to the issue solution using the methods of synthesis and systematization, the effective guidance papers and when supplying technical content for the course of physics taking into account the educational program specialization.

УДК 378.1

**СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА
ПО ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ ТУРИЗМУ**

© 2015

Ю.А. Лившиц, заместитель ректора – директор гуманитарно-педагогического института
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: социокультурная компетентность; интегративная компетентность; сквозная система; дискретный процесс; творческое саморазвитие.

Аннотация: Принятыми нормативами государственных документов предусматривается модернизация системы непрерывного образования Российской Федерации на основе компетентностного подхода. Государственными образовательными стандартами по каждой дисциплине учебных планов вузов предусмотрен перечень компетенций, которые должны быть сформированы у студентов в процессе изучения этих курсов. Однако проблема заключается в том, что такой дискретный процесс формирования компетенций не сопровождается их интеграцией. Достижение целостности автономных компетенций в форме интегральных компетентностей возлагается на самих студентов, к чему, как показывают экспериментальные исследования, они не подготовлены.

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор, показывает, что ее решение должно заключаться в том, что процесс автономного формирования отдельных компетенций студентов должен сопровождаться педагогически управляемой интеграцией, достижением их целостности. Одной из таких целостных образований, рассматриваемых многими исследователями, является социокультурная компетентность, представляющая собой интегративную совокупность социальной и культурной компетенций. Однако неразрешенной частью обсуждаемой проблемы является проектирование процесса формирования социокультурной компетентности студентов в виде педагогической системы с присущими ей структурными компонентами: целью, содержанием, методами, особенностями деятельности преподавателей и студентов.

Цель настоящей статьи состоит в обосновании структуры и содержания системы формирования социокультурной компетентности студентов бакалавриата на примере подготовки специалистов по историко-культурному туризму. В основу достижения этой цели и выполнения поставленных задач положены следующие идеи:

- непрерывность, поэтапность, сквозной характер процесса формирования целостной компетентности;
- использования потенциальных возможностей всех дисциплин учебного плана в формировании компетентности;
- выделение на каждом этапе приоритетного формируемого компонента социокультурной компетентности;
- включение в систему программы содержания курса «Творческое саморазвитие социокультурной компетентности студентов» и программы курса повышения квалификации преподавателей вуза по формированию социокультурной компетентности студентов.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года провозглашен курс на модернизацию системы непрерывного образования на основе реализации компетентностного подхода, выражающегося в приоритетном формировании ключевых компетенций.

Компетенция означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает опытом в соответствующей области: социальная, коммуникативная, когнитивная, культурная, информационная, профессиональная и другие компетенции. Федеральными государственными образовательными стандартами предусмотрен перечень общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций, которые должны быть сформированы у студентов в процессе изучения той или иной дисциплины. Однако такой дискретный (прерывный) процесс формирования компетенций средствами различных дисциплин не сопровождается их интеграцией, достижением целостности, образованием компетентности, которая необходима для многоаспектной профессиональной и общественной деятельности выпускника вуза. Проведенные нами исследования по определению социальной и культурной компетенций при их автономном, дискретном формировании, согласно стандарту, показали средний уровень их сформированности (5 баллов из 10 максимальных) [1].

Выход состоит в обеспечении сочетания существующего дискретного процесса формирования отдельных компетенций студентов с их интеграцией, так как в реальных условиях профессиональной деятельности выпускнику вуза при решении разнообразных задач требуется целый комплекс компетенций. Достижение такой целостности пока что отдано на откуп самим студентам.

Одной из таких интегративных компетентностей, на необходимость формирования которой у студентов обращают внимание многие педагоги, является социокультурная компетентность [2–4]. Н.Г. Муравьева дает такое определение сущности этого понятия: «Социокультурная компетентность – это интегративная характеристика личности, предполагающая наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включая способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающая способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [5].

Для определения структуры этой компетентности перенесем классификацию компонентов социальной компетентности, данную В.Г. Первутинским, на состав социокультурной компетентности [6]. В.Г. Первутинский представляет структуру социальной компетентности в виде следующих четырех приоритетных компонентов:

- **социальный интеллект** – способность к активной социокультурной адаптации;
- **духовная зрелость** – ценностные ориентации;
- **социально-профессиональная зрелость** – коммуникативные умения, целеустремленность, владение информационными технологиями;
- **социально-нравственная зрелость** – организованность, требовательность, кругозор, мотивация.

О правомерности переноса предложенной В.Г. Первутинским структуры на социокультурную компетентность говорит широко распространенное мнение исследователей о единстве понятий «социализация» и «инкультурация». Например, Э.А. Орлова пишет: «Под

культурой понимается содержание социальной жизни людей... Процессы вхождения индивида в общество и культуру обозначаются понятиями «социализация» и «инкультурация». Эти понятия перекрывают друг друга по содержанию, поскольку оба означают освоение людьми элементов их социокультурного окружения: культурного пространства – времени, функциональных объектов, технологий деятельности, взаимодействия, общения, символических структур, нормативных образований» [7, с. 111]. В соответствии с этим структуру социокультурной компетентности можно представить в виде совокупности четырех приоритетных компонентов: социально-культурный интеллект, духовно-культурная развитость, социально-нравственная воспитанность, социально-культурная зрелость.

Компоненты социокультурной компетентности должны формироваться взаимосвязано сквозным образом, то есть в течение всех лет обучения студентов в вузе средствами всех дисциплин учебного плана, всеми преподавателями при активной творческой деятельности студентов – будущих бакалавров. Чтобы этот процесс был педагогически управляемым, как показывает опыт, оказалось целесообразным отдавать предпочтение формированию на том или ином курсе обучения студентов какому-то одному приоритетному для данного курса компоненту социокультурной компетентности. Приоритетность формирования того или иного компонента интегративной социокультурной компетентности зависит от ряда условий: уровня сформированности предшествующего компонента, программного обеспечения, готовности студентов активно участвовать в процессе творческого саморазвития социокультурной компетентности. Развитие компонента этой компетентности, сформированного на предшествующих этапах, продолжается и на последующих курсах обучения студентов. Однако приоритет уже отдается формированию последующего компонента социокультурной компетентности. В результате все компоненты этой компетентности студентов будут поэтапно от курса к курсу сформированы в процессе их обучения в вузе. Изучение передового педагогического опыта, ретроспективный анализ исследований по решению обсуждаемой проблемы показывает целесообразность временного распределения компонентов процесса сквозного формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров, представленного в табл. 1.

Таблица 1. Поэтапное формирование социокультурной компетентности студентов бакалавриата

Курс обучения	Приоритетный формируемый компонент социально-культурной компетентности
1	Социально-культурный интеллект
2	Духовно-культурная развитость
3	Социально-нравственная воспитанность
4	Социально-культурная зрелость

Важным этапом в разработке сквозной системы поэтапного формирования социокультурной компетентности студентов является определение на каждом курсе дисциплин учебного плана, средствами которых предстоит развивать эту компетентность. Пусковым «механизмом» этого процесса должен стать курс дополнительного обучения «Творческое саморазвитие социокультурной компетентности будущих историков-краеведов», который, наряду с курсом «Введение в спе-

циальность», призван обратить особое внимание первокурсников на необходимость творческого саморазвития в области социализации и инкультурации. Кроме того, на каждом курсе целесообразно выделить дисциплину учебного плана, которая стала бы ведущей в формировании социокультурной компетентности студентов. Все остальные дисциплины этого курса призваны дополнять и развивать идеи этой ведущей дисциплины в области социокультурной компетентности.

Применим эти положения к обоснованию содержания системы формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров по историко-культурному туризму. Образовательная программа подготовки бакалавров 030600 «История», профиль «Историко-культурный туризм» представляет собой сочетание классического гуманитарного образования с практическими потребностями такой динамично развивающейся отрасли, как туризм. Программа складывается из трех блоков: к единой для всех студентов-историков общенносторической основе добавляется комплекс дисциплин по культуре и искусству России и зарубежных стран, а также специальные «туристические» дисциплины: «История туризма», «История туризма в России», «Философия туристического бизнеса», «Зарубежное историко-культурное наследие», «Региональный туризм за рубежом», «Военный туризм» и т. д. Благодаря этому у выпускников расширяются возможности трудоустройства. Как и обычные выпускники направления подготовки «История», они могут работать преподавателями или заниматься научными исследованиями. Кроме того, они приобретают багаж социокультурных знаний по странам и регионам мира, их национальным, культурным и бытовым особенностям, достопримечательностям и памятникам искусства. Благодаря изучению целого набора специальных дисциплин по туризму, а также практикам в туристических фирмах, выпускники вуза могут работать в сфере туризма.

Содержание системы поэтапного формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров по историко-культурному туризму представлено в табл. 2.

Особо остановимся на роли и содержании курса «Творческое саморазвитие социокультурной компетентности будущих историков-краеведов» (табл. 3). Этот курс, общим объемом в 36 часов, является своеобразным «катализатором» процесса формирования социокультурной компетентности студентов, концентрации их внимания и мотивации на необходимости творческого саморазвития в этой области. «Пусковой механизм» формирования социокультурной компетентности, заложенный в нем, должен привести в движение усилия преподавателей всех дисциплин учебного плана подготовки бакалавров в направлении развития этой компетентности средствами каждого курса.

Чтобы в формировании социокультурной компетентности будущих бакалавров участвовали все преподаватели, необходимо повысить их квалификацию в этой области по специально разработанной программе. При этом программа должна быть направлена не только на ознакомление преподавателей с технологией формирования социокультурной компетентности студентов, но и на их дальнейшую социализацию, на повышение общей и профессиональной культуры, на развитие информационно-педагогических умений, на углубление знаний особенностей окружающего вуз социума, истории его становления и развития.

На основе изучения и обобщения передового педа-

гогического опыта [8–13], методической и научной литературы в процессе исследований была разработана и реализована программа повышения квалификации преподавателей вуза по формированию социокультурной компетентности студентов средствами конкретных дисциплин учебного плана (табл. 4).

Опытная и экспериментальная проверка эффективности реализации представленного содержания системы формирования социокультурной компетентности студентов по историко-культурному туризму показала

ее значительную положительную роль в повышении качества их готовности к предстоящей профессиональной деятельности [14].

Перспектива дальнейших исследований в данной области состоит в обосновании и экспериментальной проверке содержания и технологии творческого саморазвития у выпускников вуза социокультурной компетентности в процессе продуктивной профессиональной деятельности по полученной в вузе специальности.

Таблица 2. Содержание системы непрерывного формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров по историко-культурному туризму

Курс обучения	Формируемый приоритетный компонент	Основные составляющие компонента социокультурной компетентности	Ведущая дисциплина по теоретическому обоснованию формируемого компонента	Дисциплины учебного плана по развитию составляющих компонента социокультурной компетентности
1	Социально-культурный интеллект	Сформированность приоритетных интеллектуальных операций: анализ, синтез, сравнение, систематизация, соотнесение действия с целью, понимание социальной ситуации, способность к активной социокультурной адаптации	Творческое саморазвитие социокультурной компетентности. Глобалистика	Введение в профессию. Русский язык и культура речи. Иностранный язык. Функциональные стили современного русского языка. Правоведение. Информатика и математика. Основы информационной культуры. Экономика. История. Первобытное общество. История Древнего мира. История России. Психология и педагогика. Основы документоведения. Археология. Физическая культура
2	Духовно-культурная развитость	Позитивная направленность ценностных ориентаций: ценностей жизни (жизнь, здоровье, труд, любовь, дружба, семья и т.д.) и ценностей культуры – духовными, социально-культурными, материальными (истина, добро, красота, наука, искусство, религия)	Философия. Культурологические аспекты истории	Культура Этносов Поволжья. История Поволжья. Проблемы развития общественной мысли в России. Историческое архивоведение. Местное самоуправление в России: исторический опыт и традиции. История государственного управления. Английский язык в сфере профессиональной коммуникации. Информационные технологии в истории. Теория и практика аргументации. Этнология. Физическая культура. Практика.
3	Социально-нравственная воспитанность	Моральная, этическая, интернациональная, патриотическая воспитанность. Сформированность таких личностных качеств, как ответственность, целеустремленность, настойчивость, уверенность в себе, организованность, требовательность, широкий кругозор	Философия туристического бизнеса. Социология и история проблем молодежи	Количественные методы в социально-исторических исследованиях. История России XX века. Новая и Новейшая история. История южных и западных славян. Реформы Нового и Новейшего времени. Теория и методика преподавания истории. История исторической науки. История стран Азии и Африки. Физическая культура. Практика
4	Социально-культурная зрелость	Сформированность перцептивных, эмпатийных, коммуникативных, рефлексивных, самопрезентативных умений, владение основами менеджмента, информационными технологиями, иностранным языком, решением профессиональных и общественно значимых задач	Регионоведение. Региональный туризм	История туризма в России. Региональный туризм за рубежом. История искусства. Теория и методика истории. Источниковедение. Безопасность жизнедеятельности. Военная история. Военно-исторический туризм. Основные тенденции историографии всеобщей истории. Зарубежное историко-культурное наследие. История российской кооперации. История туризма. Социология и история политических процессов. Документ в историческом исследовании. Актуальные вопросы современно-го славяноведения. Физическая культура. Практика

Таблица 3. Программа содержания курса «Творческое саморазвитие социокультурной компетентности будущих историков-краеведов»

№ п/п	Теоретические занятия		Практические занятия	
	Темы занятий	Кол-во часов	Темы занятий	Кол-во часов
1	Сущность компетентностного подхода к саморазвитию студента вуза	2	Методологический семинар «Многоаспектность деятельности выпускника вуза по историко-культурному туризму»	2
2	Особенности государственного образовательного стандарта по подготовке бакалавров профиля «Историческое краеведение»	2	Круглый стол с заведующим профилирующей кафедрой, первокурсниками и выпускниками	2
3	Социальная компетентность как результат социализации студента	2	Самотестирование студентов по определению уровня сформированности социокультурной компетентности в области регионального краеведения	2
4	Компетентность в области культуры как результат инкультурации будущего историка-краеведа	2	Изучение потенциальных возможностей музея университета по развитию социокультурной компетентности учащихся средних школ	2
5	Социокультурная компетентность как интегративная совокупность социальной и культурной компетентностей	2	Съемка, презентация и анализ видеофильма студентов «История строительства и работы ВАЗа»	2
6	Сущность, принципы и правила творческого саморазвития социокультурной компетентности студента	2	Музей как средство обучения краеведению (по результатам посещения музея г. Тольятти)	2
7	Цель и содержание системы развития социокультурной компетентности будущих историков-краеведов	2	Киноэкскурсия «Исторические места г. Самара»	2
8	Формы, методы и средства творческого саморазвития студентов в области социокультурной компетентности в процессе обучения	2	Подготовка и презентация реферата «Историко-культурные достопримечательности Самарского региона»	2
9	Использование внеаудиторных занятий в саморазвитии социокультурной компетентности будущих бакалавров	2	—	
10	Потенциальные возможности историко-культурного туризма по развитию социокультурной компетентности населения региона	2	—	
	Всего часов	20		16

Таблица 4. Тематический план программы повышения квалификации преподавателей вуза по формированию социокультурной компетентности студентов

№ п/п	Содержание тем	Всего часов	В том числе		Формы активизации слушателей
			Лекций	Практических	
1	Требования общества к социокультурным качествам будущего бакалавра в свете современных социально-экономических условий	2	2		Лекция заведующего отделом социокультурной политики Мэрии г. о. Тольятти
2	Социокультурная компетентность педагога вуза как ведущий компонент его готовности к профессиональной деятельности	2		2	Круглый стол по обсуждению путей реализации компетентностного подхода к обеспечению готовности педагогов вуза к профессиональной деятельности
3	Проблема формирования социокультурной компетентности студентов средствами преподаваемого предмета	2		2	Выступление с теоретическим обобщением своего опыта решения проблемы преподавателя одной из дисциплин учебного плана
4	Теоретико-методологические основы и модель системы формирования социокультурной компетентности студентов средствами дисциплин учебного плана	2	2		Лекция ведущего специалиста по проблеме формирования социокультурной компетентности личности
5	Преобразование цели и содержания преподаваемой дисциплины в контексте формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров	2		2	Проблемный семинар по обсуждению результатов самостоятельной работы преподавателей по определению потенциальных возможностей читаемых ими дисциплин по формированию социокультурной компетентности студентов

6	Организация образовательной среды по формированию социокультурной компетентности студентов средствами конкретной дисциплины учебного плана	2		2	Мозговая атака по разработке оптимальной образовательной среды, способствующей формированию социокультурной компетентности будущих бакалавров
7	Технология формирования социокультурной компетентности в процессе организации аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов	2	2		Презентация технологий обучения в контексте учебного пособия И.В. Руденко «Образовательные технологии в вузе». ТГУ, 2001. – 288 с.
8	Единство и преемственность педагогических действий в процессе формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров	2		2	Читательская конференция по обсуждению проблем преемственности в системе непрерывного образования по учебному пособию Ю.А. Кустова «Переходные педагогические процессы». ТГУ, 2013. – 266 с.
ИТОГО		16	6	10	

Исследование проводится при поддержке РГНФ, проект № 15-06-10308а

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Лившиц Ю.А., Кустов Ю.А., Стацук С.В. Определение сформированности социокультурной компетентности студентов вузов // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2014. № 1 (15). С. 119–126.
- Чехова С.Э. Роль и место социокультурной компетентности в подготовке студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.-Новгород, 2003. 23 с.
- Закнутая Т.В. Формирование социокультурной компетентности будущих педагогов в открытой образовательной среде колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2013. 26 с.
- Лившиц Ю.А., Кустов Ю.А., Стацук С.В. Формирование социально-культурной компетентности будущих специалистов как педагогическая проблема // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2013. Т. 2, № 4 (14). С. 118–124.
- Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 136–143.
- Первутинский В.Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов // Материалы сайта кафедры акмеологии РГПУ им. Герцена. URL: www.akmeo.ru.
- Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. М.: МГИК, 1994. 214 с.
- Анискин В.Н., Жукова Т.А. Теоретические основы разработки модели формирования социокультурной идентификации // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 66–67.
- Белова Т.А., Григорьева Н.В. Профессионально-ориентированное обучение как средство формирования социокультурной компетенции будущих экономистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 7–9.
- Назмиева Э.И. Развитие социокультурной компетенции будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере иноязычной подготовки в вузе) // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 99–102.
- Манова М.В. Социокультурные аспекты ценностей предпринимательства // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 54–56.
- Цветкова И.В. Структура и функции инновационной культуры // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 21–23.
- Манова М.В. Современные аспекты предпринимательской культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2014. № 4 (19). С. 30–33.
- Лившиц Ю.А., Кустов Ю.А. Опыт организации учебно-воспитательной среды по формированию социокультурной компетентности студентов вуза // Образование детей и молодежи в изменяющемся мире. Велико Тынково: Международный исследовательский центр современных проблем воспитания, 2014. С. 71–79.

THE ESSENCE OF FORMATION OF THE INTEGRATED SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN HISTORICAL AND CULTURAL TOURISM

© 2015

*Y.A. Livshits, Director of Humanitarian Pedagogical Institute
Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

Keywords: socio-cultural competence; integrative competence; end-to-end system; discrete process; creative self-development.

Abstract: The approved standards of the state documents require modernization of the system of continuous education of the Russian Federation on the ground of competence-based approach. The state educational standards on each discipline of curricula of the universities provide a list of competences that the students should gain in the course of study. However, the problem is that this discrete process of the competences formation is not followed by their integration. The students have to be responsible for achievement of integrity of autonomous competences in the form of integrated competencies, and they are not prepared for that.

The analysis of researches and publications, which studied the aspects of this problem and which the author accepts as the ground, shows that the problem should be solved in such a way that the process of autonomous formation of individual competences of students has to be supported by pedagogically managed integration, and attainment of their integrity. One of such integral units studied by many researchers is the socio-cultural competence which represents integrative set of social and cultural competences. However, the unsolved part of the problem under discussion is design of the process of formation of socio-cultural competency of students in the form of pedagogical system with inherent structural components: purpose, contents, methods, features of activity of teachers and students.

The purpose of this work is in justification of the structure and maintenance of system of formation of socio-cultural competence of undergraduate students on the example of training specialists in historical and cultural tourism. The following ideas are used as a foundation for reaching this purpose and gaining the objectives:

- continuity, phasing, and-to-end nature of the process of integral competence formation;
- use of potential opportunities of all disciplines of the curriculum in competence formation;
- distinguishing the priority of the formed component of socio-cultural competence at each stage;
- introduction into the program of the course “Creative self-development of socio-cultural competence of students” and the program of advanced training course for university teachers on formation of socio-cultural competency of students.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДЕ МЕСТНОГО НАСЕЛЕНИЯ БУРЯТИИ В XVIII – XIX ВЕКАХ

© 2015

И.А. Маланов, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Бурятский государственный университет, Улан-Удэ (Россия)

Ключевые слова: государственное образование; философское буддийское образование; приходское училище; духовная семинария; частное обучение; православная миссионерская школа; буддийская школа; Русско-монгольская войсковая школа; женское образование.

Аннотация: В статье предпринята попытка, системного анализа процесса становления основ государственного образования в рассматриваемый период в контексте цивилизационного развития Байкальского региона. Автор рассматривает влияние перемен в социально-экономической жизни родового общества бурятского этноса на образование бурятского населения в местах их компактного проживания. Автор определяет значение частного обучения в подготовке первых образованных людей из среды местного населения, а также роль православных миссионерских школ в просвещении сельских жителей Бурятии. Особый вклад, по мнению автора, в развитие образования в Бурятии внесли школы при буддийских монастырях, познакомив местных жителей с традициями тибетского и индийского буддизма периода их наивысшего расцвета, что, несомненно, благотворно в целом отразилось на развитии культуры бурятского народа. Автор также рассматривает влияние российских реформ XIX века на становление государственной системы образования в регионе. В статье, в частности, показано открытие приходских, уездных училищ в местах проживания бурятского населения, а также освещается подготовка учителей для национальных школ, открытие женских и первых профессионально-технических училищ. Автор подробно анализирует исторический материал об открытии Троицкосавской Русско-монгольской войсковой школы и ее значении для подготовки бурятской интеллигенции.

Данный период в развитии образования Бурятии вызывает особый научный интерес в связи с особенностями социально-экономических перемен этого периода в жизни родового общества бурятского этноса, которые нами будут обозначены ниже. В своей работе мы опирались на труды Ф.А. Кудрявцева, В.И. Андреева, А.П. Панчукова, А.И. Дуринова, Н.К. Елаева, С.Г. Дугарова и других исследователей, рассмотревших различные аспекты истории становления образования в регионе.

Вместе с тем анализ научной литературы показал, что становление государственной системы образования в Бурятии в XVIII–XIX веках в контексте цивилизационного развития региона достаточно системно не рассматривалось.

Целью данной статьи является анализ проблемы становления государственного образования в XVIII–XIX веках в связи с особенностями цивилизационного развития региона, а также выявление роли просветителей в этом процессе.

Более полный и системный анализ особенностей развития образования в Бурятии изложен в монографии автора «Развитие регионального образовательного пространства: цивилизационный подход».

В XVIII–XIX вв. большая часть кочевых народов вошла в состав централизованных государств, в частности, казахи, киргизы, туркмены, буряты, алтайцы, хакасы – в состав Российского государства, монголы, ойраты – Китая. Бурятия присоединилась к России несколько раньше – в XVII в. В результате этого кочевники-скотоводы оказались включенными в орбиту политического и экономического влияния оседло-земледельческих государств.

В свою очередь, оседлый образ жизни способствовал развитию среди местного населения различных ремесел, промышленных предприятий, а также торговли, которая имела особое значение, поскольку через товары жители даже самых отдаленных бурятских поселений осваивали другую культуру, приобщались к цивилизации.

Итак, оживление экономической жизни в некотором плане «раздвигало» рамки становившегося тесным родового социально-культурного пространства, что было закономерно обусловлено возросшими темпами цивили-

зационного развития региона. Уплотнившиеся социальные, экономические контакты, появление рынка труда стимулировали повышение культурных запросов населения, в том числе и на образование.

Задолго до появления первых государственных школ местное население Бурятии обучалось грамоте у частных учителей и их усилиями некоторые представители бурятского этноса получили неплохое образование для своего времени, хорошо владея разговорной и письменной русской и монгольской грамотой, а также различными профессиями: учителя, врача, писаря, священнослужителя, переводчика и др.

Одним из первых основателей частного обучения в Бурятии, по мнению историков, следует считать уроженца Забайкалья, известного в свое время монголиста А.В. Игумнова, открывшего в Верхнеудинске частное училище, где он обучал детей бурятских родоначальников русскому, а детей русских купцов – монгольскому языкам. Об уровне преподавания свидетельствует тот факт, что под руководством В. Игумнова изучали монгольский язык будущие известные востоковеды – преподаватели Казанского университета О.М. Ковалевский и А.В. Попов [1].

Наряду с частными училищами, во второй половине XIX в. получило большое распространение частное обучение, осуществляемое так называемыми «хожалыми» учителями. Такие учителя ходили из дома в дом и за небольшую плату, а иногда за еду и кров над головой обучали детей и взрослых грамоте [2].

Первая школа в Восточной Сибири по указу Петра I была учреждена в 1725 г. при Иркутском Вознесенском монастыре. Эта так называемая «мунгальская» школа предназначалась «для обучения сибирских отроков китайскому и монгольскому языкам, в видах лучшего сближения с соседями» и для распространения православной веры. Учащиеся набирались из детей духовенства в возрасте от 7 до 15 лет. Дети приезжали из далеких мест: Селенгинского, Троицкого, Киренского и Посольского монастырей [3]. Через два года, в 1727 г., в школе было открыто второе русское отделение для обучения славяно-русской грамоте. В 1730 г. на монгольском отделении обучалось 25 человек, а на русском – 10. Монгольскому

языку и письменности обучали двое бурят – Лобсан и Николай Шелкуновы. Это были крещенные ламы, получившие образование в буддийской школе. На русском отделении они обучали монгольскому языку через переводчика Ивана Пустынникова, приглашенного из Селенгинска. Вскоре в курс обучения был включен ещё латинский язык и учителем был Павел Малиновский из Тобольска, хорошо знавший этот язык. Через 15 лет своего существования монгольское отделение было закрыто, и школа стала называться славяно-русской. В 1746 г. была закрыта и эта школа [4].

Школа, по-видимому, особой роли в развитии миссионерства не сыграла, так как православная миссия в Забайкалье была закрыта в 1741 году. С этого времени в миссионерской деятельности Русской православной церкви наступила некоторая пауза вплоть до второй половины 19-го столетия, когда миссия возобновила свою работу.

Этой паузой воспользовались представители католической церкви. С 1819 г. почти до 1840 г. среди бурят Забайкалья жили английские миссионеры Юилль, Сван и Сталибрас, прибывшие сюда по поручению лондонского библейского общества для христианизации бурят. С этой целью они обучали детей русскому, английскому и даже латинскому языкам. Миссионеры занимались переводом на монгольский язык Священного писания, составлением словаря и грамматики, печатали на станке с монгольским шрифтом книги религиозного содержания, раздавая их бесплатно местным жителям [4].

С 1859 г. деятельность миссионеров русской православной церкви в среде бурят возобновляется. При миссионерских станах создаются школы для детей. В 1862 г. при Посольском монастыре, на юго-западном берегу озера Байкал, открывается миссионерское училище для подготовки из способных мальчиков будущих священников. Программа обучения в училище была довольно обширной. В старших классах учащиеся изучали священную историю, пространный катехизис, объяснительное богослужение, церковное пение, арифметику, русскую грамматику, географию, русскую историю, книжный монгольский язык и чистописание. Учителями монгольского языка были буряты Роман Цыремпилов и Иван Чагдуров [5].

Большим доверием и безусловной популярностью у бурят пользовались буддийские школы. Буддизм проник на территорию Бурятии из Тибета через Монголию в конце XVII – начале XVIII века в результате исторически сложившихся этнокультурных, социально-экономических связей между бурятским и монгольским народами. Это дало мощный толчок социальному, культурному развитию бурятского народа, став своеобразным мостом, соединившим Бурятию с культурной традицией Востока – Индии и Тибета, Монголии и Китая. Одной из таких традиций, получившей развитие в Бурятии, являлось буддийское образование [6].

Однако довольно долго (до середины XIX в.) систематическое философское и тантрийское образование получить в бурятских дацанах не было возможности и за ним отправлялись в соседние страны – Тибет и Монголию. В начале XX в. более половины бурятских монастырей имели философские факультеты. Однако с получением возможности приобретать образование на родине связи бурятских лам с монгольскими и тибетскими монастырями не прервались и многие по-прежнему продолжали ездить за границу получать (или усовер-

шенствовать полученное в Бурятии) философское образование. Особенно многочисленными бурятские общины были в амдосских монастырях – Лавране и Гумбуме. Некоторые из наиболее успешных учеников после окончания учебы оставались в университетах уже в качестве преподавателей.

Наличие философского образования, наряду со строгим соблюдением монашеских обетов, считалось совершенно необходимым и для получения административных должностей в монастыре. В четвертой главе «Хоринского положения 1951 г.», которая называется «Об избрании и утверждении должностных лиц и лиц, носящих почетное звание лам» говорится, что ширету-ламу (настоятеля монастыря) и лацаб-ламу (его помощника) следует «избирать из тех, которые в течение десяти лет строго соблюдали обет гэлун и усвоили три основы учения» [7, с. 88] (то есть учение о нравственности (шила), мудрости (праджня) и медитативном сосредоточении (самадхи)); на должность цоржи (в обязанности которого входит «следить за обучением лам, наблюдать за соблюдением обетов и разрешать все дела правового характера») [7, с. 87] предписывалось «избирать ламу, достаточно изучившего чойру (здесь – философию буддизма) и большой ламрим и хорошо знающего религиозные и правовые законы» [7, с. 881].

Помимо буддийских дисциплин в бурятских буддийских монастырях изучались и некоторые светские, «внешние» науки. Кроме логики, о которой упоминалось выше, большое внимание уделялось медицине и астрологии.

Количество хуварак в дацанах Забайкалья в конце XIX в. достигало 6–7 тыс. человек, в то время как в шести официально существовавших тогда правительственных училищах обучалось не больше 150 человек. Даже в первые беспокойные годы Советской власти дацанских школ и учеников в них было гораздо больше светских. В 1929 г. в 73 дацанских школах обучалось грамоте около 4 тыс. хуварак [8].

Таким образом, система образования бурятского буддизма, при всем своем своеобразии, обусловленном социокультурным контекстом, в котором она возникла, развивала традиции тибетского и индийского буддизма периода их наивысшего расцвета и смогла сохраниться с большой полнотой, позволившей эффективно воспроизводить буддийскую культуру не только в религиозном аспекте, но и в ее прикладных проявлениях.

Буддийские дацаны являлись подлинными центрами культуры, науки и образования для бурятского народа и, несмотря на гонения и репрессии со стороны государства в советское время, буддизм в наши дни приобрел еще большее признание среди людей, став неотъемлемой частью их культурной и духовной жизни.

В первой половине XVIII в. на территории Восточной Сибири и Забайкалья открываются цифирные, гарнизонные и технические школы. Первые горные школы для подготовки мастеров горного дела были открыты, начиная с 1727 г., при Нерчинских заводах. В 1732 г. была открыта гарнизонная школа в г. Иркутске, а в 1739 г. – в Селенгинске. В 1754 г. была открыта «навигацкая школа». В ней обучали русскому языку, арифметике, черчению, геометрии, географии, архитектуре, судостроению и мореходству. Числилось 50 учеников. В 1805 г. эта навигацкая школа была причислена к гимназии и просуществовала до 1812 г. [9].

К началу XIX в. на огромной территории

Предбайкаль и Забайкаль Иркутское главное и Верхнеудинское малое училища были единственными, кроме навигацкой школы и Иркутской духовной семинарии, открытой в 1780 г. на базе славяно-русской школы, где готовились будущие учителя. Новый этап в развитии образования в России относится к первой половине XIX в. В начале этого столетия, когда широко развернулось прогрессивное движение в стране, была проведена новая реформа школы.

В процессе осуществления Устава 1804 г. Иркутское главное училище было преобразовано в гимназию. В 1806 г. Верхнеудинское малое училище, согласно реформе 1804 г., было преобразовано в уездное училище с повышенной программой обучения из двух классов с двумя учителями. Училище размещалось в частном доме, пожертвованном верхнеудинским купцом Шевелевым, так как правительство не отпустило средств для постройки отдельного здания. 15 сентября 1812 года было открыто уездное училище в г. Троицкосавске (ныне г. Кяхта) [10].

Дальнейшее развитие государственное образование получило согласно «Уставу учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 г. Реформа 1804 г. позволила открывать национальные школы. Буряты Балаганского уезда Иркутской губернии, движимые давним желанием приобщить своих детей к грамоте, подали прошение Иркутскому губернскому начальству об открытии у них училища. Разрешение было дано и 20 июля 1804 г. в уездном городе Балаганске открылось первое бурятское («инородческое») училище с числом учащихся 21 человек. В 1806 г. была открыта таким же прошением вторая школа в улусе Онинске (при Хоринской степной конторе) – Онинское приходское училище – по инициативе хоринского главного тайши Галсана Мардаева [11].

Учителями работали, как и прежде, выпускники приходских и уездных училищ, в лучшем случае гимназий и духовных семинарий, не получившие соответствующей профессионально-педагогической подготовки. Исключение составляла открытая в 1832 г. «по высочайшему повелению» Троицкосавская войсковая русско-монгольская школа. В организации этой школы принимали участие видные деятели просвещения того времени. Проект «Положения о войсковой русско-монгольской школе» был составлен по поручению Иркутского губернатора штатным почетным смотрителем Троицкосавского уездного училища Н.С. Устюжаниновым совместно с кандидатом Казанского университета О.М. Ковалевским, впоследствии профессором, крупным востоковедом и монголистом. Первым инспектором (директором) школы был Б.Н. Паршин, человек глубоко образованный, отличавшийся широтой умственных интересов, любитель «изящной словесности», прогрессивный по своим взглядам. Он вел занятия по русскому языку, географии и истории. По проекту предусматривалось пять учителей. Учителем арифметики и рисования был А.М. Крюков, монгольского языка – Иринчен-Нима Ванчиков, вероучения – Галсан Ирелтуев, по воинским упражнениям – зауряд-есаул Н. Бадмаев [12].

Школа сразу получила большую популярность. Если судить по имевшимся источникам, она отличалась заметно высоким уровнем организации учебно-воспитательного процесса. Русско-монгольская войсковая школа просуществовала 49 лет и была преобразована в

Селенгинское городское училище в 1888 г. Среди бурятских училищ оно было единственным, имевшим более обширную программу, чем приходские училища, внесло заметный вклад в подготовку большого количества грамотных людей, служивших писарями, урядниками в бурятских казачьих полках, а также работавших переводчиками в пограничных управлениях Забайкалья. Целый ряд его питомцев работали учителями приходских училищ, такие как Аюша Дашицыренов, Алексей Корнильцев, Онисим Москвитин, Николай Бадмаев, Сосор Гуруев и др. Из стен этой школы вышел дипломат И.П. Шишмарев, участник заключения графом Муравьевым-Амурским Айгунского договора с Китаем и первый русский консул в Монголии. Воспитанником школы являлся монголист Будажап Кутухтуев, окончивший ее в 1850 г. Он, будучи штатным переводчиком монгольского языка Кяхтинского градоначальства, «... по распоряжению генерал-губернатора Восточной Сибири командирован переводчиком при Новой Пекинской духовной Миссии, с которой и отправился в Пекин 25 июля 1858 года» [13, с. 68].

Отдельно на территории Верхнеудинского уезда, где на 1855 г. проживало 143 200 человек, было всего 7 школ (Верхнеудинское уездное училище и шесть приходских), в которых работали 9 учителей с 216 учащимися [14].

Столь печальное состояние школ объяснялось хронической нехваткой средств на их содержание и отсутствием квалифицированных учителей. Обучением детей и взрослых занимались люди, не имеющие специального педагогического образования: окончившие приходские, уездные училища, духовные училища или семинарии, политические ссыльные и, в лучшем случае, получившие право на учительскую работу в Иркутской гимназии.

Во второй половине XIX в. под влиянием бурных перемен и революционно-демократического движения, происходит активизация в развитии сети учебных заведений. Этот сдвиг был продиктован реформами 60–70-х годов XIX в., введением в действие нового «Положения о начальных народных училищах и нового «Устава гимназии и прогимназии». Этими государственными документами предоставлялись, в частности, права создавать национальные школы и принимать для обучения детей всех сословий, которые во многом определили судьбы начального и среднего образования в России и, соответственно, в Бурятии.

Только в Верхнеудинском округе за период с 1860 по 1890 г. было открыто 15 приходских и два женских училища, которые содержались за счет крестьянских обществ или частных благотворителей.

В это время на территории Бурятии получило развитие женское образование. Так, в 1861 г. в Верхнеудинске было открыто женское трехклассное училище, в 1862 г. в Троицкосавске была открыта женская прогимназия на средства, пожертвованные Кяхтинским купеческим обществом [15].

До 70-х г. XIX в. в Восточной Сибири не было ни одного специального педагогического учебного заведения. Учителя назначались из лиц, окончивших уездные училища, духовную семинарию, Иркутскую гимназию или выдержавших при ней испытание на звание учителя [16].

Организация первых учительских семинарий началась после того, как Александр II утвердил решение о

создании в 1871 г. пяти правительственных учительских семинарий. В 1872 г. Министерство народного просвещения открывает спешно еще шесть таких семинарий, в том числе Иркутскую учительскую семинарию, целью которой была подготовка учителей для школ Иркутской губернии, Забайкалья, Якутской и Амурской областей. В 1873–75 гг. открылось еще 11, а в 1899 г. – Читинская учительская семинария [17].

Открытие учительских семинарий заметно сказалось на росте сети школ, особенно начальных училищ. Вот сравнительные данные роста числа начальных школ в Восточно-Сибирском учебном округе: в 1856 – 1863 гг. было открыто 39 школ, в 1864 – 1872 гг. – 35 школ, в 1873 – 1883 гг. – 42 школы, в 1884 – 1894 гг. – 195 школ.

Помимо министерских начальных училищ (ведомства Министерства народного просвещения), в Бурятии было много церковноприходских школ. С 70-х г. XIX в. насаждение этих школ приняло широкий размах. В 1878 г. в ведении Забайкальской миссии значилось 8 училищ, в которых обучалось 114 учащихся. В ведении Иркутской духовной миссии состоялись 9 училищ, с контингентом обучающихся в 108 человек [17].

Развитие промышленности и развивающиеся торговые отношения России с соседними странами требовали подготовки профессиональных кадров.

В 1831 г. по инициативе известного русского ученого и путешественника Иакинфа Бичурина в Троицкосавске открывается училище китайского языка. В училище была набрана группа мальчиков – детей купцов и приказчиков. Первым преподавателем стал сам И. Бичурин, он же подготовил и издал в 1835 году в г. Санкт-Петербурге учебник китайской грамматики. Уже менее чем через год И. Бичурин в присутствии комиссии подверг своих учеников экзамену, в ходе которого учащиеся могли изъясняться с китайскими купцами и знали более ста иероглифов, встречающихся в названиях товаров и деловых бумаг.

В первое десятилетие училище давало отличные результаты. Но уже в конце 50-х годов качество подготовки упало, а училище просуществовало до 70-х г. XIX в.

В 1876 г. в Троицкосавске было открыто первое в Восточной Сибири Алексеевское реальное училище, дававшее учащимся практико-ориентированное образование, с преподаванием более расширенного круга естественнонаучных предметов, а также английского, немецкого языков и коммерческих наук, что давало выпускникам основу для дальнейшего технического образования.

Таким образом, развитие образования в среде местного населения Бурятии в данный исторический период было во многом обусловлено значительными экономическими и, соответственно, культурными изменениями в жизни людей, населявших территорию Байкальского региона. Новые социально-экономические и культурно-политические условия стимулировали стремление местного населения к образованию. Основными каналами получения образования, стихийно сформировавшимися в регионе, долгое время были: частное обучение, православные миссионерские школы, буддийские школы.

Безусловно, большой вклад в развитие образования в бурятской этнической среде внёс буддизм, проникший на эту территорию в конце XVII – начале XVIII века. Он дал мощный толчок социально-культурному развитию бурятского народа, став своеобразным мостом, соединившим Бурятию с культурной традицией Востока

– Индии, Тибета, Монголии и Китая. Одной из этих важнейших традиций, получившей развитие в Бурятии, явилось буддийское образование, что обусловило лидирующее положение представителей бурятского народа в когорте образованнейших этносов России на многие годы вперед.

Развитие государственного образования произошло во многом благодаря «Уставу учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 года, позволившему открывать национальные школы. В это время были открыты приходские училища в местах компактного проживания бурятского населения, которые и позволили детям местного населения приобщиться к светской грамоте. Особый вклад в подготовку образованных представителей бурятского этноса внесла Троицкосавская Русско-монгольская войсковая школа.

Дальнейшее развитие образования в среде местного населения Бурятии происходит в связи с реформами российского образования в 60 – 70-х годах XIX века. Благодаря этим реформам в местах проживания бурят была открыта сеть национальных школ, а также было положено начало развития женского образования. В этот же период открываются первые учительские семинарии, внёсшие значительный вклад в подготовку учителей для бурятских образовательных учреждений. Необходимо отметить, что в конце XIX века развитие промышленности и торговли в регионе стимулировало подготовку профессионально-технических кадров.

В целом, подводя итог анализу развития образования данного исторического периода, необходимо отметить, что именно в это время было заложено развитие государственной системы образования в Байкальском регионе в местах компактного проживания бурятского этноса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. История бурятской школы. 1804–1962 гг. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1964. 567 с.
2. Панчуков А.П. Культурно-просветительская деятельность декабристов в Восточной Сибири // Ученые записки Бурятско-Монгольского педагогического института. 1947. Вып. 1. С. 57–58.
3. Елаев Н.К. Бурятская школа. Истории, проблемы и опыт национализации. Улан-Удэ: Бурятский педагогический институт, 1994. 124 с.
4. Андреев В.И. История бурятской школы. 1804–1962 гг. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1964. 567 с.
5. Асмолов А.Г. Образование России: от «культуры полезности» – к «культуре достоинства // Педагогика. 2004. № 7. С. 5.
6. Буряты / отв. ред. Л.Л. Абаева, Н.Л. Жуковская. М.: Наука, 2004. 633 с.
7. Обычное право хоринских бурят: памятники старомонгольской письменности. Новосибирск: Наука, 1992. 312 с.
8. Очерки истории культуры Бурятии: в 2 т. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1972. 491 с.
9. Елаев Н.К. Бурятская школа. Истории, проблемы и опыт национализации. Улан-Удэ: Бурятский педагогический институт, 1994. 124 с.
10. История Бурят-Монгольской АССР: в 2-х т. Т. 1. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1956. 495 с.
11. Андреев В.И. История бурятской школы 1804–

1962 г. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1964. 567 с.

12. История Бурятии: в 3 т. Т. 2. Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 2011. 624 с.

13. Залкинд Е.М. Присоединение Бурятии к России. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1958. 320 с.

14. Панчуков А.П. История начальной и средней школы Восточной Сибири. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1959. 512 с.

15. Кудрявцев Ф.А. Из истории народного образова-

ния среди бурят в первой половине XIX века // История бурят-монгольского народа (от XVII в. до 60-х годов XIX в.): очерки. М.: Наука, 1940. С. 218–231.

16. История Бурят-Монгольской АССР: в 2 т. Т. 2. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1956. 495 с.

17. Панчуков А.П. Культурно-просветительская деятельность декабристов в Восточной Сибири // Ученые записки Бурятско-Монгольского педагогического института. 1947. Вып. 1. С. 57–58.

THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF EDUCATION ACROSS THE LOCAL POPULATION OF BURYATIA IN THE XVIII–XIX CENTURIES

© 2015

I.A. Malanov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Pedagogy
Buryat State University, Ulan-Ude (Russia)

Keywords: state education; philosophic Buddhist education; parish school; school of theology; private education; orthodox missionary school; Buddhist school; Russian-Mongolian army school; female education.

Abstract: In the paper, the author attempts to analyze the process of formation of the state education basis in the period under review within the context of civilization development of Baikal region. The author considers the influence of changes in social and economic life of Buryat ethnos patrimonial society on the education of Buryat population in the areas of their compact settlement and defines the role of private education in the training of first educated Buryat people and the role of orthodox missionary schools in the education of Buryat rural population. According to the author, the schools at Buddhist monasteries brought particular contribution to the education development in Buryatia introducing Buryat people with traditions of Tibetan and Indian Buddhism of the period of their highest flourishing that is beneficially reflected on the development of Buryat people culture in general. The author considers as well the influence of Russian reforms of the XIX century on the formation of state education system in the region. The paper describes the establishment of parish and district schools in the areas of Buryat population residence and covers the issues of training of teachers for national schools, the establishment of women's colleges and first technical training colleges. The author analyzes in details the historical material on the establishment of Troitskosavskaya Russian-Mongolian army school and its value for the Buryat intellectuals training.

УДК 81'243: 81'33

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2015

О.А. Минеева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иноязычной профессиональной коммуникации

М.В. Даричева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иноязычной профессиональной коммуникации

*Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина,
Нижний Новгород (Россия)*

Ключевые слова: иностранный язык; профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность; дистанционное обучение; модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle.

Аннотация: Социально-экономические проблемы реформирования в России вызвали необходимость повышения качества профессиональной подготовки бакалавров за счет обновления технологий профессионального образования и перехода от устаревших форм обучения к прогрессивным технологиям и моделям. Возрастающая потребность в специалистах, обладающих профессионально-иноязычной коммуникативной компетентностью, делает учебный предмет «Иностранный язык» одним из основных при формировании профессиональной мобильности. Использование системы управления обучением Moodle позволяет повысить эффективность процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе в условиях ограниченного количества аудиторного времени. Данная система предоставляет широкие возможности для коммуникации и взаимодействия между преподавателем и студентами для совместного решения учебных задач, позволяет создать условия для организации активного обучения с учетом личностных особенностей каждого учащегося, а также дает возможность реализовать содержание обучения путем обеспечения студентов обширной учебно-методической ресурсной базой.

В статье представлены результаты практического использования системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина. Электронные учебно-методические комплексы разрабатываются в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по реализации компетентностного, личностно ориентированного и коммуникативного подходов и отражают требования балльно-рейтинговой системы. Отмечены преимущества дистанционного образования с использованием компьютерных технологий.

В условиях информатизации высшего профессионального образования электронное обучение и использование информационно-коммуникационных технологий способствуют оптимизации способов и технологий обучения иностранным языкам, позволяют расширить спектр образовательных услуг и возможностей языковой тренировки и тем самым обеспечивают необходимые условия для формирования и развития лингвистических и коммуникативных навыков с учетом личностных потребностей и особенностей учащихся [1–6].

В связи с малым количеством аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранных языков в неязыковых вузах (не более 4 часов в неделю), широкое распространение получили системы управления обучением – Learning Management Systems (LMS), лежащие в основе эффективного обеспечения дистанционного образования. Одной из самых популярных открытых информационных систем является система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) [7–11]. Moodle – это система управления курсами, система управления обучением, виртуальная обучающая среда, позволяющая создать целостное рабочее пространство для всех участников образовательного процесса [12, с. 11].

Изучение накопленного опыта [13–15] показывает, что электронная образовательная среда Moodle, основанная на принципах сотрудничества, активного обучения, критической рефлексии и ориентированная на организацию взаимодействия, соответствует новым стандартам высшего профессионального образования и обладает большим педагогическим потенциалом для реализации различных целей образовательного процесса. Электронное образование рационально интегрируется в традиционное образование. У преподавателя появля-

ется возможность использования электронных ресурсов в целях организации информационного взаимодействия между преподавателем и студентами для совместного решения учебных задач во время как аудиторной, так и внеаудиторной работы; расширения сотрудничества в процессе обучения; передачи большого объема информации и контроля знаний; организации учебного процесса более рациональным способом с оставлением легких тем для самостоятельной работы [16–17].

В настоящее время в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина осуществляется работа по внедрению системы Moodle в учебный процесс в целом, а также ведется разработка электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по иностранным языкам: «Иностранный язык» (английский, немецкий), «Деловой иностранный язык» (английский, немецкий), «Иностранный язык по специальности» (английский, немецкий). ЭУМК – это структурированная совокупность электронной учебно-методической документации, электронных образовательных ресурсов, средств обучения и контроля знаний, содержащих взаимосвязанный образовательный контент и предназначенных для совместного применения в целях эффективного изучения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин и их компонентов [18]. Основными направлениями применения данных комплексов являются:

- поддержка очной и очно-заочной форм обучения;
- проведение олимпиад, конкурсов, викторин;
- реализация программ довузовской подготовки;
- реализация программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава;
- проведение компьютерного тестирования [19, с. 64].

Разработанные авторами статьи и активно применяемые в учебном процессе ЭУМК «Немецкий язык. Часть

1», «Немецкий язык. Часть 2», изучаемые на 1 курсе в 1 и 2 семестрах соответственно, а также курс «Немецкий язык (заочное отделение)» представляют собой целостные системы, предназначенные для студентов, обучающихся по очной и заочной формам по направлению 051000.62 «Профессиональное обучение (по отраслям)», повышающих уровень владения немецким языком, достигнутый на предыдущей ступени образования.

Целью разработанных ЭУМК является развитие профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности и всех ее составляющих, а именно: приобретение знаний о системе языка и правилах оперирования ими в речевой деятельности; овладение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке, основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в повседневных и профессиональных ситуациях общения; приобретение знаний о правилах речевого поведения в определенных стандартных ситуациях, основанных на понимании национально-культурных особенностей страны изучаемого языка и на умениях осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями; развитие способности корректировать речь, совершенствовать другие виды компетенции, восполнять пробелы в коммуникации; формирование умений понимать высказывания собеседника, планировать речевое поведение и передавать информацию в связанных, логичных высказываниях; формирование умений эффективно и результативно построить свою деятельность по овладению иноязычными речевыми умениями и навыками, методически целесообразно, ориентируясь на цель обучения; ознакомление с доступными путями и методами самостоятельного изучения языков и культур, использования новых информационных технологий; развитие способностей студента организовать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально ориентированного общения [20, с. 33–34].

Содержание ЭУМК отражает требования балльно-рейтинговой системы, деятельностного и коммуникативного подходов к обучению бакалавров. Названные курсы основаны на использовании современных технологий электронного обучения, обеспечивающих реализацию индивидуальных учебных траекторий под непрерывным руководством преподавателя, и значительно повышают эффективность процесса обучения иностранному языку [21, с. 242].

Каждый ЭУМК имеет тематическую структуризацию и включает в себя следующие обязательные блоки:

- **инструктивный блок**, имеющий организационно-методический характер. В данном блоке располагается новостной форум, в котором преподаватель информирует студентов обо всех событиях, происходящих в процессе обучения; указаны цели, задачи и образовательные результаты освоения изучаемой дисциплины; приводятся пояснения к технологиям и средствам обучения, видам контроля; представлены рабочая программа дисциплины, календарно-тематический план и индивидуальный рейтинг-план студента с определением порядка изучения курса согласно всем видам контрольных мероприятий по изучаемой дисциплине; дана инструкция и методические рекомендации по выполнению всех видов и форм учебной деятельности;

- в **информационно-справочном блоке** представлены ресурсы для изучения курса в виде справочных материалов по грамматике, лексике, орфографии и т. п.; учебно-методического и информационного обеспечения

дисциплины; гиперссылок на открытые полнотекстовые издания учебной и научной литературы, периодические издания, интернет-ресурсы и другие электронные образовательные ресурсы (ЭОР), предназначенные для самообразования студента;

- **дидактический блок** дисциплины состоит из специально отобранных и четко структурированных дидактических материалов, представляющих собой совокупность разнообразных учебно-методических материалов и средств, позволяющих оптимизировать процесс взаимодействия преподавателя со студентами;

- в **контрольный блок** включены материалы для проведения входного, текущего, рубежного и внутрисустреместрового контроля; материалы для проведения промежуточной аттестации учащихся (зачет/экзамен). Материалы для проведения промежуточной аттестации представлены как рекомендации по подготовке к экзамену (зачету); контрольные вопросы к экзамену (зачету), где перечень вопросов представляется в заданной последовательности и в полном соответствии с заявленным содержанием ЭУМК; типовые практические задания на экзамен (зачет), где приводятся алгоритмы и/или примеры выполнения этих заданий; тренировочные и/или контрольные тесты по всему содержанию ЭУМК; критерии и показатели оценки ответа обучающегося на экзамене (зачете).

Таким образом, преподаватель располагает обширным инструментарием для организации учебной деятельности студентов, проведения практических занятий по иностранному языку, активно используя такие элементы курса, как форум, глоссарий, лекция, задание, тест. Для достижения определенных задач занятий возможно различное сочетание элементов курса. Кроме того, важно отметить тот факт, что наполнение курса, редактирование его содержания проводится авторами в произвольном порядке и может легко осуществляться непосредственно в процессе обучения.

Каждая тема электронного учебного курса обладает четкой структурой, имея в своем составе набор заданий, разработанных в соответствии с программой дисциплины и количеством часов, отводимых на аудиторную и самостоятельную работу по определенной теме курса.

В начале темы находится элемент курса «Глоссарий», в котором размещены основные лексические единицы по изучаемой теме. Важно подчеркнуть, что студенты являются активными участниками составления тематического глоссария, дополняя и редактируя список терминов, что, в свою очередь, также способствует усвоению новой лексики и повторению ранее изученной. Например, в рамках изучаемой на 1 курсе во 2 семестре темы «Deutschland» (электронный курс «Немецкий язык. Часть 2») одним из заданий при работе с текстом «Russland und Deutschland im Vergleich zueinander» является добавление лексики в глоссарий по теме: «Задание 7. Добавьте новые и значимые для Вас слова и выражения по теме «Länder und Staaten» из текста (7–9) в словарь». В последующем каждая единица глоссария будет выделена системой в любом из текстов (в лекции, задании, тесте), что также позволит студентам сконцентрировать внимание на этих словах и выражениях и, следовательно, более прочно их запомнить.

Элемент системы «Лекция» используется для организации самостоятельной работы студентов над новым теоретическим материалом (грамматика, обучение принципам реферирования и аннотирования, ведения переписки на иностранном языке). Наиболее положительный

результат в работе студентов при использовании данного инструмента наблюдается в усвоении грамматического материала. В качестве примера можно привести лекции по таким грамматическим темам, как «*Passiv*» («Пассивный залог»), «*Modalverben*» («Модальные глаголы»), «*Deklination der Substantive*» («Склонение существительных»), «*Präpositionen*» («Предлоги»), «*Deklination der Adjektive*» («Склонение прилагательных»), «*Nebensätze*» («Придаточные предложения»), разработанные в системе Moodle в рамках изучения дисциплины «Немецкий язык». Благодаря заданным преподавателем настройкам прохождения лекции, учащиеся имеют возможность в своем темпе (время прохождения лекции и количество попыток неограничены) пошагово пройти и изучить новый материал и сделать конспект в рабочей тетради. С целью увеличения активного взаимодействия и контроля понимания изучаемого материала преподаватель в конце каждого раздела (страницы) лекции использует различные вопросы и задания. Без понимания прочитанного материала и проверки качества полученных знаний продолжение изучения темы невозможно. В зависимости от выбранного студентом ответа и стратегии, разработанной преподавателем, студенты, правильно отвечая на вопросы, переходят на следующую страницу или в случае неправильного ответа возвращаются к предыдущей странице, имея возможность еще раз прочитать теоретический материал и повторно ответить на контрольные вопросы. Лекция оценивается преподавателем, оценки записываются в журнал оценок.

Большим дидактическим потенциалом при обучении иностранному языку, на наш взгляд, обладает элемент «Задание». Авторы статьи широко используют данный инструмент электронной системы как во время аудиторной работы студентов, так и для организации самостоятельной работы и выполнения домашнего задания. Алгоритм работы с элементом «Задание» может представлять собой отработку нового лексического и грамматического материала, чтение или аудирование аутентичных текстов по общей или профессиональной тематике. После прочтения/прослушивания текста студенты выполняют ряд упражнений лексико-грамматического характера или проходят тестирование. Кроме того, работа над содержанием сопровождается коммуникативными упражнениями, а итогом работы может быть выполнение заданий творческого характера (подготовка реферата, презентации, аннотации). Приведем выдержки из элемента «Задание».

Электронный курс «Деловой немецкий язык. Заочное отделение» (курс изучается на 2 курсе во 2 семестре). Тема «Unternehmen».

Практическая работа 2. Bekanntschaft mit dem Unternehmen

Название работы: Bekanntschaft mit dem Unternehmen

Цель работы:

- знакомство со структурой и содержанием текста, описывающего и характеризующего предприятие;
- подготовка и написание сообщения о предприятии.

1. Прочитайте и письменно переведите на русский язык текст «*Von der Firmengründung bis heute*» (сам текст оформлен в виде гиперссылки на источник). Составьте в тетради небольшой словарь по теме «*Bekanntschaft mit dem Unternehmen*».

2. Письменно в тетради выполните упр. b, c (гиперссылка на упражнения в учебнике) к тексту.

3. Внимательно изучите языковые средства (гиперс-

ссылка на языковые средства, которые оформлены в электронном курсе с помощью элемента «Страница»), необходимые для составления рассказа по теме «*Bekanntschaft mit dem Unternehmen*».

4. Соберите информацию о ЛЮБОМ широко известном отечественном или зарубежном предприятии и составьте о нем сообщение. Рассказ запишите в тетрадь. Объем сообщения – 12–15 предложений.

Далее следует методическая подсказка для студентов:

1. Сообщение должно состоять из трех логических частей:

- *Struktur und Lage des Unternehmens*
- *Produkte / Waren und Kunden*
- *Leistungen und Zukunftspläne*

2. Ответы на приведенные ниже вопросы могут являться основой вашего рассказа:

- *Wie heißt die Firma / das Unternehmen?*
- *In welchem Jahr wurde die Firma / das Unternehmen gegründet? Wer ist der Gründer?*
- *Wo befindet sich der Sitz der Firma / des Unternehmens?*
- *Was produziert die Firma / das Unternehmen?*
- *In welchem Bereich ist die Firma / das Unternehmen tätig? ...* (список вопросов приведен не полностью)

3. Все языковые средства, которые необходимо использовать в сообщении, находятся в данном списке (гиперссылка на «Страницу» курса).

Элемент «Задание» позволяет преподавателям добавлять языковые и речевые задания, собирать студенческие работы, оценивать их и предоставлять отзывы. Студенты могут отправлять свои ответы в любом цифровом формате (документы Word, электронные таблицы, изображения). При оценивании задания преподаватель имеет возможность оставлять отзывы в виде комментариев, загружать файл с исправленным ответом студента. Кроме того, у преподавателя есть возможность настраивать задание на количество попыток, ограничение по времени и закрывать задание по истечении указанной даты, что позволяет студентам учиться планировать свою работу, а преподавателю видеть, какие работы сданы и в какие сроки. Интерактивный характер данной среды обеспечивает оперативное выполнение заданий и своевременное консультирование.

Если одним из результатов работы над элементом «Задание» является выполнение творческих работ, то мы просим студентов размещать их в «Форуме». Элемент курса «Форум» – это инструмент для организации обучения в группе. На основе представленных рефератов, презентаций, аннотаций и т. д. студенты под руководством преподавателя обсуждают вопросы, оставляют свои комментарии и оценивают работы друг друга. К примеру, одним из результатов работы над темой «*Studium*» («Учеба в вузе») является презентация «*Unsere Universität*». Задача студентов заключается не только в составлении и размещении презентации в форуме, но и в оценке презентаций других участников курса. Главная тема форума выглядит так: «*Liebe Freunde, dieses Forum ist für Ihre Präsentationen zum Thema „Unsere Universität“ veranstaltet. Außerdem haben Sie die Möglichkeit, die Arbeiten von Ihren Mitstudenten zu sehen und bewerten und Ihre Meinungen zu äußern. Viel Spaß!*». Далее преподаватели – авторы курса поместили таблицу с критериями и языковыми средствами, которыми студенты могут воспользоваться для оценивания презентаций коллег.

Следующей ценной функцией «Форума» является консультативная функция. В начале каждой темы курса находится форум «Спросите преподавателя!», где студенты имеют возможность задать вопрос, получить консультацию преподавателя по интересующим их вопросам.

В процессе создания ЭУМК по иностранному языку большое значение авторы-разработчики уделяют такому элементу структуры, как «тест». Считаем важным и необходимым использовать тесты не только в контролирующей, но и в обучающей функции в процессе овладения студентами языковым материалом, отдельными умениями и навыками. В зависимости от функции теста производятся и его настройки. Редактор программы дает возможность настроить шкалу оценки, количество попыток, сроки выполнения, временной лимит и начисление штрафов. Если тест носит тренировочный характер, то авторам курса видится целесообразным указать в настройках, что время прохождения теста не ограничено, и предоставить студентам две попытки на решение теста. Это даст им возможность после первой попытки проанализировать допущенные ошибки, оценить глубину полученных знаний, повторить и более внимательно изучить теоретический материал, а потом пройти тест заново. В таком случае в журнал оценок будет выставлена средняя оценка по результатам обеих попыток. Итоговый тест студенты проходят один раз за ограниченный период времени. Таким образом, подчеркиваем, что электронная образовательная среда Moodle обеспечивает контрольно-оценочный мониторинг учебного процесса. Система итогового тестирования позволяет студентам проверить свои знания по окончании изучения каждой темы, а тесты, разработанные преподавателем, позволяют оперативно проверять уровень усвоения материала.

Особо отмечаем, что элемент «Тест» позволяет успешно реализовывать элементы рейтинговой системы подготовки бакалавров по иностранному языку, так как разработанная авторами курсов система тестирования имеет уровневый характер. Тесты уровня «А» имеют репродуктивный характер. В них используются типы вопросов «верно/неверно», «множественный выбор», «на соответствие», «расположение в нужной последовательности». Тесты уровня «В» носят репродуктивно-продуктивный характер: к вопросам продуктивного характера, используемым в тестах уровня «А», добавляются вопросы типа «краткий ответ», в котором студентам необходимо впечатать в качестве ответа одно или несколько слов или небольших предложений. Тесты уровня «С» имеют продуктивно-творческий характер и состоят из вопросов типа «краткий ответ», «описание» и «эссе».

Значительным преимуществом использования элемента «Тест» для преподавателя является быстрая обработка результатов, так как большинство тестовых заданий обрабатывается и оценивается автоматически. Все результаты хранятся в ведомости, что позволяет дать справедливую оценку работе студентов, контролировать их учебную деятельность.

Система Moodle снабжена удобной системой администрирования оценок. Каждый ЭУМК имеет свой «журнал оценок», в котором отражены все виды работ, выполняемые студентами, максимальное количество баллов за каждую работу и то количество баллов, которые набрал студент. «Журнал оценок» снабжен как большой линейкой настроек итоговой оценки за курс (она может рассчитываться как сумма (макс. 100 баллов) или как среднее арифметическое всех оценок), так и

линейкой настроек просмотра оценок участников курса (преподаватель имеет на руках «отчет по оценкам» или «отчет по пользователю»).

Использование инструментов системы дистанционного обучения Moodle позволило сделать процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей личностно ориентированным, коммуникативно и профессионально направленным, а преподавателями были отмечены следующие преимущества и положительные стороны данной платформы:

- совершенствование учебного процесса и обеспечение эффективной самостоятельной работы студентов в условиях ограниченного количества аудиторного времени, выделяемого на изучение иностранных языков в неязыковых вузах;

- оптимальная реализация содержания обучения иностранному языку в связи с созданием достаточно обширной ресурсной базы. Система Moodle позволила преподавателям решить проблему обеспечения студентов учебными и методическими материалами, предоставить учебные пособия в более доступном и удобном электронном формате непосредственно в обучающей среде;

- гибкость и мобильность обучения, достигаемые благодаря тому, что ЭУМК доступен в любое время и вне учебного заведения, соответственно, студенты могли планировать свой учебный график и продолжительность занятия, выполнять задания в удобное для них время, в очерченных преподавателем временных рамках;

- учет индивидуальных особенностей студентов. Система Moodle предоставляет студентам с разным уровнем обученности и неодинаковыми возможностями и способностями возможность учиться в индивидуальном темпе, что способствует созданию благоприятной для учащегося обучающей и воспитывающей среды и создает предпосылки для большей результативности обучения;

- активное внедрение новых информационных технологий в процесс обучения за счет использования интерактивных заданий, компьютерных и мультимедийных технологий, что, несомненно, помогает усовершенствовать процесс формирования иноязычных умений и навыков студентов, повысить уровень развития таких профессионально-личностных качеств, как самостоятельность, творческая активность и коммуникативность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. N 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». URL: www.rg.ru/2012/03/02/elektronnoe-obuchenie-dok.html.
2. Гречихин И.Е. Методические подходы к комплексному использованию средств информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки студентов неязыковых специальностей университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 18 с.
3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. М.: Школа-Пресс, 1994. 205 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2010. 192 с.
5. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.

6. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Информационная образовательная среда как средство интенсификации самостоятельной иноязычной деятельности будущих экономистов // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 105–114.
7. Чаленко Е.С. Электронный курс «Немецкое деловое письмо» в системе управления обучением Moodle // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. Т. 202. С. 159–165.
8. Рыманова И.Е. Использование среды Moodle для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 11-2 (29). С. 164–167.
9. Бехтерев А.Н., Логинова А.В. Использование системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении профессиональному иностранному языку // Открытое образование. 2013. № 4 (99). С. 91–97.
10. Овчинникова О.М. Разработка курса «Иностранный язык» в системе дистанционного обучения MOODLE // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-1. С. 212–218.
11. Логинова А.В. Преимущества использования системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Вестник науки Сибири. 2011. №1 (1). С. 358–362.
12. Хусаинова А.А. Педагогические условия использования системы Moodle в организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 2 (22). С. 11.
13. Тихомиров Г.А. Интенсификация средств обеспечения дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. 2014. № 5. С. 16–18.
14. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: Дом педагогики, 2006. 232 с.
15. Благодинова В.В., Винник В.К., Толстенева А.А. Модульная объектно-ориентированная учебная среда как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5-2. С. 28–32.
16. Андреев А.А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning // Высшее образование в России. 2010. № 8/9. С. 41–45.
17. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орел: Орловский государственный технический университет, 2000. 145 с.
18. Положение об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях НГПУ им. К. Минина. URL: ya.mininuniver.ru/education/localdocument.
19. Дырдина Е.В., Запорожко В.В., Кирьякова А.В. Информационно-коммуникационные технологии в компетентностно-ориентированном образовании. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. 227 с.
20. Минеева О.А., Красикова О.Г. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе. Н.-Новгород: ВГИПУ, 2010. 196 с.
21. Даричева М.В. Об эффективности использования среды дистанционного образования Moodle в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Проблемы развития непрерывного профессионального образования: материалы VI Международной научно-практической конференции. Н.-Новгород: НГПУ им. К.Минина. 2012. С. 240–243.

USE OF THE OPEN-SOURCE LEARNING PLATFORM MOODLE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

© 2015

O.A. Mineeva, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Foreign language professional communication”
M.V. Daricheva, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Foreign language professional communication”
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

Keywords: foreign language; professional foreign-language communicative competence; distance learning; modular object-oriented dynamic learning platform Moodle.

Abstract: Socio-economic problems of reforms in Russia have caused a need for better training of undergraduates through updating higher education technologies and changing outdated forms of training into advanced technologies and models. The increasing need for specialists with professional foreign-language communicative competence makes the subject “Foreign Language” one of the main ones in the formation of professional mobility. The use of modular object-oriented dynamic learning platform Moodle allows improving the efficiency of the process of teaching foreign language to students of non-linguistic specialities within the limited amount of classroom time. This platform provides broad opportunities for communication and interaction between teachers and students for the mutual solution of tasks and problems, creates conditions for organization of active training based on personal characteristics of each student, and gives an opportunity to implement the content of education by providing students with an extensive educational and methodological resource base.

The research presents the results of practical use of Moodle in the process of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialities at Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod. The e-learning methodological complexes are developed according to the requirements of Federal State Educational Standards of Higher Education for implementation of the communicative, personality-oriented and competence-based approaches and reflect the requirements of the score-rating system. The paper also reveals the advantages of distance learning with use of computer technology.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 270800 «СТРОИТЕЛЬСТВО»

© 2015

И.Н. Одарич, аспирант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: подготовка бакалавров; профессиональные компетенции; проектирование программы обучения; принципы и содержание обучения.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о том, что для обеспечения учебно-познавательной деятельности студентов необходимо спроектировать систему подготовки бакалавра по направлению 270800 «Строительство», а также приводятся рекомендации для выполнения практических, самостоятельных и лабораторных работ. Делается вывод, что разработанное содержание программы направлено на формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство»: изыскательской и проектно-конструкторской, производственно-технологической и производственно-управленческой, экспериментально-исследовательской, монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной – в соответствии федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Подготовка бакалавров по направлению 270800 «Строительство» осуществляется непрерывно, начиная с определения общих задач, которыми является социальный заказ от работодателя и требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), и заканчивая результатом – бакалавр-строитель со сформированными профессиональными компетенциями.

В систему формирования профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)) [1] в соответствии с видами профессиональной деятельности бакалавра по направлению подготовки 270800 «Строительство» входит:

- *целевой компонент*, содержащий цель и подцели, направленные на формирование базовых профессиональных компетенций бакалавра по направлению подготовки 270800 «Строительство». В качестве критериев были выделены мотивационный, когнитивный и деятельностно-рефлексивный;

- *теоретический компонент*, включающий подходы и принципы обучения;

- *организационно-технологический компонент*, включающий этапы содержания, средства и методы проведения исследования, а также педагогические условия;

- *результативный компонент*, включающий диагностику уровней сформированности профессиональных компетенций бакалавра по направлению подготовки 270800 «Строительство».

Спроектированная система позволила разработать программу по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», а также рекомендации для выполнения практических, самостоятельных и лабораторных работ студентами направления подготовки бакалавра 270800 «Строительство». Разработанная программа применима для подготовки бакалавров по направлению 270800.62 «Строительство» согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Рабочая программа по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» состоит из 216 часов (лекционные занятия – 46 часов, практические и лабораторные занятия – 40 часов и самостоятельная работа – 130 часов). Программа разработана с учетом интеграции

специальных дисциплин: «Теоретическая механика», «Сопротивление материалов», «Строительная механика» и «Строительные материалы». Освоение дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» является необходимым условием для дальнейшего изучения курсов «Основания и фундаменты», «Технология возведения зданий», «Реконструкция зданий», а также для выполнения выпускной квалификационной работы.

Для изучения курса «Железобетонные и каменные конструкции» у бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство» на самостоятельную работу отводится достаточно большое количество времени, поэтому для успешной ее реализации были сформулированы следующие цели:

- *образовательного характера*: обеспечить бакалаврам по направлению подготовки 270800 «Строительство» овладение знаниями по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», выработать у студентов умения и навыки проводить эксперименты с помощью существующих методов, решать основные задачи профессиональной деятельности, сформировать способы самостоятельной, познавательно-мотивационной деятельности; овладеть базовыми понятиями, сформировать у бакалавров знания, умения, профессиональные компетенции при изучении курса;

- *развивающего характера*: развитие творческой деятельности, интуиции, пространственного и образного мышления для самостоятельной обработки данных экспериментов; развитие навыков применения знаний и умений в учебной деятельности и при решении задач производственного характера; развитие операционного мышления на основе синтеза, анализа, обобщения, классификации и систематизации информации;

- *воспитательного характера*: воспитать интерес, настойчивость, волю, самостоятельную активность к изучению курса «Железобетонные и каменные конструкции».

Рабочая программа по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» выполнена на основании примерной (типовой) программы. Проектируя содержание профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство» в соответствии с идеей интеграции педагогических, психологических и технологических знаний, необходимо руководствоваться целями и требованиями интеграционного фактора.

При этом необходимо отметить, что профессиональная подготовка бакалавров по направлению подготовки

270800 «Строительство» будет наиболее эффективно способствовать формированию профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)), если ее объем и содержание будут адекватными профессиональной деятельности, а сама она будет образовывать систему в единстве с содержанием специальных дисциплин.

Структура и содержание курса формировались на основании следующих положений, принципов и подходов:

– отобранное содержание интегрированных дисциплин соответствует целям подготовки бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство», профиля «Промышленное и гражданское строительство» в соответствии с требованиями работодателя;

– компетентностный подход к предмету и методике решения профессионально-ориентированных задач промышленного и гражданского строительства должен основываться на инновационных разработках, т. е. бакалавры по направлению подготовки 270800 «Строительство» должны обладать набором знаний в области основных тенденций развития конструктивных решений промышленных, гражданских и жилых зданий и комплексов и владеть методами чтения и построения архитектурно-строительных чертежей в ручной и машинной графике, уметь оценивать техническое состояние железобетонных и каменных конструкций, которые способствуют эффективной реализации системы и сформированности у них профессиональных компетенций;

– необходимым условием является учет соотношения отрасли научного знания и соответствующего ей интегрированного курса, т. е. содержание курса «Железобетонные и каменные конструкции» для качественной подготовки бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство» должно создаваться как научно-предметный курс.

Проблему соотношения специальных дисциплин и науки невозможно решать, просто переложив научные знания в форму, доступную студентам, для этого необходимо опираться на положение о дидактической изоморфности. Положение о дидактической изоморфности обозначает, что важные структурные элементы и смысловые единицы должны соответствовать области науки и переноситься в курс «Железобетонные и каменные конструкции» после их переосмысления в дидактическом плане [2].

Эффективность образовательного процесса подготовки бакалавров по направлению 270800 «Строительство», независимо от применяемых разнообразных методов и средств, зависит от его целостности и единства всех составляющих компонентов, которому способствует не только объединяющая их цель и содержание обучения, а базирование подготовки студентов на современной системе дидактических принципов построения учебного процесса.

В настоящее время в основу современной (классической) системы дидактических принципов обучения положены подходы, которые отражены в работах Ю.К. Бабанского [3], В.И. Загвязинского [4] и др., которые в качестве основных принципов предлагаются следующие:

- объективности и научности;
- связи теории с практикой;

- систематичности, последовательности и преемственности обучения;
- доступности при необходимой степени трудности;
- наглядности, доступности учебной информации, разнообразия методов;
- сознательности и активности обучаемых;
- прочности усвоения знаний, умений и навыков в сочетании с опытом творческой деятельности.

Появление новых концепций обучения в педагогической науке и практике вызвали к жизни и новые принципы:

- преемственности;
- развивающего обучения;
- деятельности;
- предметности [5; 6].

Дальнейшее развитие педагогической науки привело к развитию, обогащению и дополнению классических дидактических принципов, в результате чего появились новые принципы, такие как принцип межпредметных связей, успеха (В.Ф. Шаталов); художественности (Б.М. Меменский), взаимного обогащения знаниями (М.Н. Скаткин) и т. д.

Необходимо отметить, что выстроить иерархию значимости применяемых в обучении дидактических принципов невозможно, поэтому наиболее целесообразным является рассматривать их взаимосвязь, взаимообусловленность, взаимовлияние и взаимозависимость в образовательном процессе на основе системного подхода, когда они реализуются одновременно в рамках подготовки бакалавров по направлению 270800 «Строительство».

Не останавливаясь конкретно на рассмотрении всех дидактических принципов обучения, которые подробно изучены во многих педагогических и психологических научных работах, наибольшее внимание в исследовании обращено к тем, которые имеют наиболее существенное влияние на подготовку бакалавров по направлению 270800 «Строительство».

Соответственно, при дидактической обработке научной системы знаний в рамках подготовки бакалавров по направлению 270800 «Строительство» необходимо сохранить главные элементы теории и сформировать условия для выявления их природы и характера взаимосвязи между элементами образовательного процесса, которыми являются [2; 7 – 11 и др.]:

– обеспечение целостности содержания образовательного процесса на основе *принципа объективности и научности*, где для определения содержания курса были объединены некоторые учебные разделы с целью достижения единства знаний и умений в формировании профессиональных компетенций (изыскательской и проектно-конструкторской (ИиПК), производственно-технологической и производственно-управленческой (ПТиПУ), экспериментально-исследовательской (ЭИ), монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной (МНиСЭ));

– перспективное обучение, основанное на *принципе связи теории с практикой*, где темы, включенные в разделы специального курса, отражают перспективы и развитие данной науки, что способствует развитию у студентов мыслительной функции;

– соблюдение конкретности и минимальности содержания, базирующиеся на *принципе доступности при необходимой степени трудности*, что обусловлено большим количеством технической информации при профессиональной подготовке бакалавров по направлению 270800 «Строительство», вследствие чего отбор учеб-

ного материала должен быть таким, чтобы содержание интегрированного курса не было перегружено лишней информацией;

– реализация принципа систематичности, последовательности и преемственности обучения в содержании курса профессиональной подготовки бакалавров по направлению 270800 «Строительство». Согласно требованиям данного принципа были выделены наиболее значительные преемственные связи курса «Железобетонные и каменные конструкции», разделяющиеся на внутрипредметные и межпредметные [12].

При осуществлении задачи по разработке системы формирования профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)) появляются новые педагогические проблемы по реализации тесной взаимосвязи и преемственности в профессиональной подготовке бакалавров по направлению 270800 «Строительство» на основе технологизации образовательного процесса.

Следовательно, необходимо выделить следующие проблемы:

- обеспечить преемственность в структуре и содержании профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство»;
- разработать теоретические основы для взаимосвязи науки и практики в профессиональной деятельности;
- создать сквозную систему, при которой студенты самостоятельно занимались бы научной деятельностью;
- определить направление преемственности в формировании научных понятий в процессе учебного познания [8 – 10].

Этап конструирования учебного модуля курса «Железобетонные и каменные конструкции» осуществляется на основании последовательности модулей.

Определение базы подготовки бакалавров.

Определение цели.

Определение содержания обучения.

Разработка системы управления действиями бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство».

Процесс определения модулей прикладного, эвристического, информационного и операционного типа отбирался и конструировался на основании имеющейся информации, знаний и умений, а также трудностей, с которыми сталкивается студент при изучении предложенного курса. На основе гипотезы прогнозировались решения, потенциальные ошибки, намечались средства, которые обеспечили успешную деятельность, т. е. проводился мысленный эксперимент, под которым понималось определение причинно-следственных связей и объяснение психологических явлений и процессов [7].

Этап формирования модулей – это разработка разного уровня содержания обучения бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство» в различных процессуальных и познавательных областях. При этом задачи по формированию профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)) направлены на формирование модулей действенно-практической сфе-

ры (прикладной) и умственной сферы (операционной).

Таким образом, необходимо согласовать принципы предметного подхода к построению содержания обучения, его функциональности с законами развития студента как субъекта образовательного процесса [13].

Дисциплина «Железобетонные и каменные конструкции» по направлению подготовки 270800 «Строительство» разделена на несколько модулей. Каждый модуль содержит лекционные, практические, лабораторные занятия, а также вопросы для самостоятельного изучения. Контроль за результатами усвоения учебного материала по каждому модулю проводится на основе тестовых заданий, разработанных по каждой теме. В разработанной программе по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции» по каждой теме определены профессиональные компетенции (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)), формирование которых осуществляется на различных формах организации образовательного процесса при освоении модулей (лекционные, практические, лабораторные занятия).

В настоящее время во многих научных, педагогических и методических работах отмечается [14–24], что уровни профессиональных компетенций должны унифицироваться в образовательных стандартах и показывать тот уровень требования, который востребован на рынке труда.

Для каждого учебного модуля курса «Железобетонные и каменные конструкции» выделены у бакалавра по направлению подготовки 270800 «Строительство» соответствующие профессиональные компетенции, формирующиеся в процессе изучения и практического освоения учебного материала дисциплины. По каждому модулю учебного курса осуществляется постоянная диагностика на основе тестирования.

По результатам тестирования не только преподаватель, но и каждый студент может измерить, какие профессиональные (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)) компетенции приобретены им в результате освоения учебных модулей.

В современной практике разработано и применяется достаточно большое количество тестов в системе высшего профессионального образования. Эти тесты подразделены на педагогические, технические, измеряющие общие и специальные способности личности [12; 25–30]. Для оценки эффективности компетентностного подхода в подготовке бакалавра по направлению подготовки 270800 «Строительство» обеспечено целесообразное применение различных контрольно-измерительных материалов.

Соответственно, на основании выработанной модели взаимодействия компонентов учебной дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» у бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство» формируются профессиональные компетенции (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сер-

висно-эксплуатационная (МНиСЭ)).

Рассматриваемая система внедрена в образовательный процесс обучения бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство» профиля «Промышленное и гражданское строительство», предусмотрено теоретико-практическое содержание дисциплины и алгоритм учебно-профессиональной деятельности.

Личностная, индивидуальная траектория подготовки бакалавров по направлению 270800 «Строительство» осуществляются непрерывно в рамках особенностей мышления и когнитивного стиля. Для того чтобы развить профессиональную компетентность бакалавров по направлению 270800 «Строительство», включающую сформированность профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)) [1] в соответствии с видами профессиональной деятельности необходимо смоделировать образовательный процесс их подготовки.

Следовательно, при моделировании образовательного процесса подготовки бакалавров по направлению 270800 «Строительство» необходимо учитывать условия успешности компетентностно-ориентированного обучения (рис. 1), обеспечивающие сформированность профессиональных характеристик бакалавра (рис. 2), которые учитывают минимальные (рис. 3) и медиальные (рис. 4) уровни профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)).

Учет когнитивного стиля и познавательного интереса подготовки бакалавров по направлению 270800 «Строительство» способствуют формированию профессиональных компетенций (рис. 5).

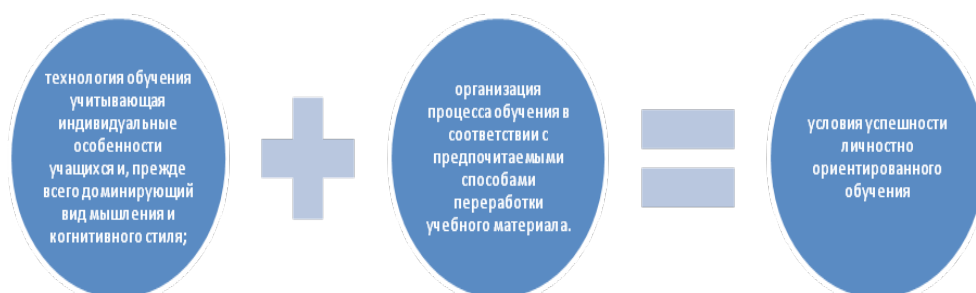


Рис. 1. Условия успешности компетентностно-ориентированного обучения



Рис. 2. Структура профессиональной характеристики

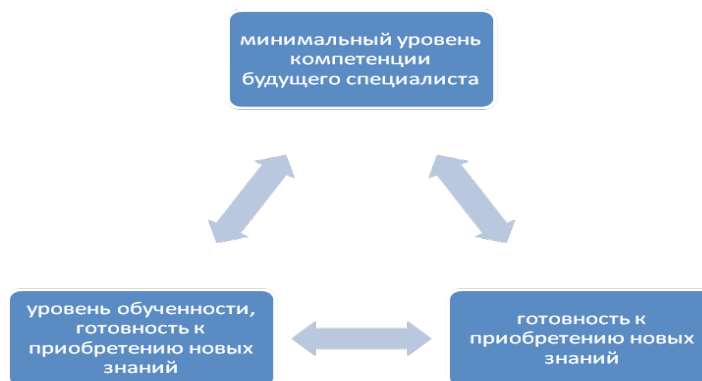


Рис. 3. Уровни минимальной компетенции



Рис. 4. Уровень медиа́льной компетенции

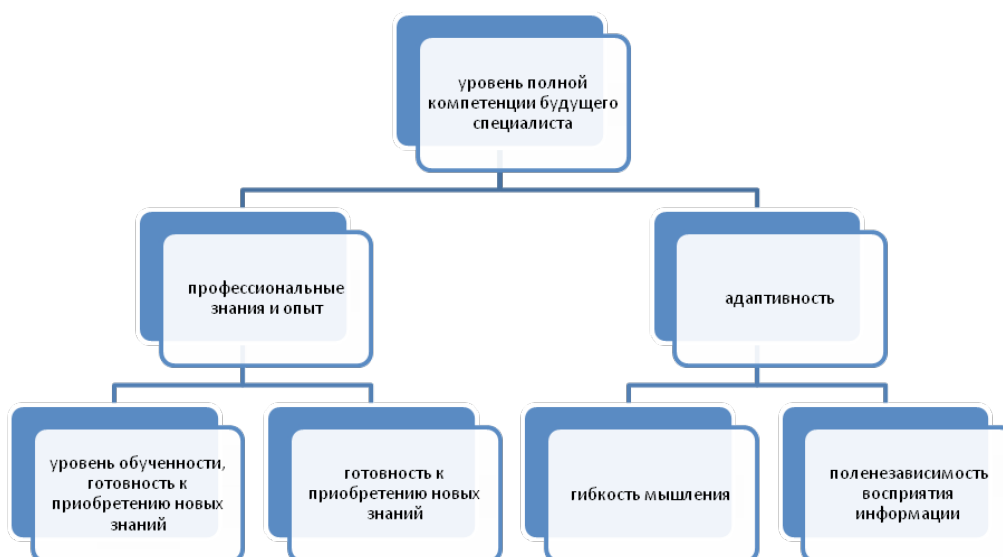


Рис. 5. Уровень полной профессиональной компетенции

Таким образом, моделирование образовательного процесса по формированию профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ)) [1] бакалавров по направлению 270800 «Строительство» обеспечивает овладение необходимыми профессиональными знаниями и опытом и быструю адаптацию в условиях меняющегося социума.

Разработанная индивидуальная траектория подготовки бакалавров по направлению 270800 «Строительство» способствует когнитивно-стилевой дифференциации обучения, направленной на адаптацию и готовность бакалавров к получению профессиональных знаний и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки Строительство, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской

Федерации от 18 января 2010 г. № 54 // Гарант: информационно-правовой портал. URL: garant.ru.

2. Андрюхина Т.Н. Формирование базовых профессиональных компетенций будущих инженеров автомобильного транспорта : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2008. 198 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 342 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
5. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001. 240 с.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1990. 160 с.
7. Аглыгузова Е.И. Формирование базовых компетенций студентов технического профиля (на примере изучения курса «Основы систем автоматизированного проектирования») : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2011. 135 с.
8. Дитрих Я. Проектирование и конструирование – системный подход. М.: Мир, 1981. 454 с.

9. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212–220.
10. Саранов А.М. Функции методологии педагогики в инновационном поиске развивающейся школы // Методологические и мировоззренческие основы научно-исследовательской деятельности. Волгоград: ВГПУ Перемена, 1998. С. 226–234.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
12. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. М.: Мастерство, 2002. 288 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
14. Шкиль О.С. Профессиональная компетентность дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 137–140.
15. Юрасов И.А., Юрасова О.Н. Развитие профессиональных компетенций студентов языковых вузов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2, № 2 (18). С. 88–92.
16. Бахарев Н.П., Бахарева Ю.Н. Формирование профессиональных компетенций студента в условиях интеграции университета и современного промышленного предприятия // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 38–40.
17. Разуваев С.Г., Разуваев И.С. Профессиональная социализация и профессиональное самоопределение обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 99–102.
18. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127–132.
19. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18–20.
20. Воронин В.Н., Коростелев А.А. Системный подход к управлению качеством подготовки будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 25–32.
21. Голохвастова Е.Ю., Шендерей П.Э. Моделирование процесса формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 37–40.
22. Киричек Г.А. Формирование профессиональных компетенций, связанных с решением практических задач коммерческой деятельности (обобщённые модели операций и оценка эффективности стратегий) у студентов экономических специальностей // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3 (29). С. 169–171.
23. Бухалова Н.А., Павлова О.А. Формирование общекультурных компетенций у студентов-бакалавров на дисциплинах социально-гуманитарного цикла посредством бинарных занятий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 18–22.
24. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Теоретические основы формирования общих компетенций у студентов-экологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 29–32.
25. Сухинин В.П., Горшенина М.В. Проектирование специальных дисциплин на основе международных стандартов качества. Самара: СамГТУ, 2002. 100 с.
26. Чернова Ю.К. Квалитативные технологии обучения. Тольятти: Развитие через образование, 1998. 149 с.
27. Бахарев Н.П., Драгунова Е.А. Методика активного индивидуализированного обучения на основе многошаговых задач тестов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 53–56.
28. 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.
29. Юсупов И.М., Юсупова Г.В. Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 85–87.
30. Гуськова Т.В., Курочкина О.Г., Рожков А.С. Использование тестовых технологий при организации контроля и оценке качества подготовки обучающихся в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 54–59.

DESIGNING OF THE CONTENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF “CONSTRUCTION” SPECIALTY (270800)

© 2015

I.N. Odarych, postgraduate student
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: undergraduate students training; professional competences; designing of education program; principles and content of education.

Abstract: The paper considers the issue that in order to provide the educational and cognitive activity of the students it is necessary to design the system of training of undergraduate students of “Construction” specialty (270800) and gives the recommendations for practical, independent and laboratory work execution. The author makes the conclusion that the developed program content is aimed at the formation of professional competences of the undergraduate students of “Construction” specialty (270800): research and design, engineering and manufacturing, manufacturing and management, experimental research, mounting and adjustment, and service and operational competences according to federal state educational standards of higher vocational education.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА

© 2015

А.Н. Осипов, заместитель директора по воспитательной работе

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 16 имени Н.Ф. Семизорова», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: здоровый образ жизни; мотивационный комплекс; физическая культура; личностный интерес.

Аннотация: В статье рассматривается мотивационный комплекс к здоровому образу жизни, а именно к занятиям физической культурой учащихся 8 – 11 классов. Приводится классификация мотивации учащихся к занятиям физической культуры. Определены факторы, понижающие мотивацию. Приведен мотивационный комплекс, состоящий из взаимодействия внутренней, внешней положительной, внешней отрицательной мотиваций и мотивации, связанной с перспективой. Приведены разработанные методы и приемы для каждого вида мотивации: расширение программного материала, изменение структуры урока, введение теоретического урока физической культуры, использование комплекса мероприятий по минимизации факторов, снижающих мотивацию, ведение дневника самоконтроля, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и т. д. Приведены результаты исследования эффективности мотивационного комплекса при формировании здорового образа жизни.

Сохранение и укрепление здоровья молодого поколения является проблемой не только медицинской, но и педагогической. Каждый год наблюдается понижение уровня здоровья населения, особенно подрастающего поколения. Здоровье человека зависит на 50 – 55 % от его образа жизни и только на 10 % – от медицины. Очевидным является то, что без изменения сознания и мотивации человека улучшить количественные и качественные характеристики жизни не получится.

Концепция модернизации образования направлена на повышение его качества. Все критерии качества образования так или иначе затрагивают ценностно-мотивационную сферу личности. Мотивация к здоровому образу жизни включена в эту сферу и несет в себе общепризнанную в образовании функцию укрепления и сохранения здоровья учащихся. Исходя из этого, формирование мотивации к здоровому образу жизни может выступать как один из критериев качества образования [1].

Двигательная активность является основой здорового образа жизни. Уроки физической культуры в школе являются основным средством в борьбе с гиподинамией школьников. Но только 40 % девушек и 50 % юношей из числа учащихся 8 – 11 классов образовательной организации нравится посещать уроки физической культуры. Поэтому большая работа по привлечению учащихся к занятиям физическими упражнениями ложится на учителей физической культуры [2].

Мотивы для занятия физической культурой имеют сложную, интегративную природу и классифицируются следующим образом:

- внутренние мотивы, которые связаны с удовлетворением процесса деятельности (динамичность, личностный интерес, эмоциональность, новизна);
- внешние положительные мотивы, которые основаны на результатах деятельности (материальные блага, приобретение знаний, активный отдых, возможность решения конфликта физическим воздействием);
- внешние отрицательные мотивы, основанные на отрицательных стимулах (отрицательная отметка, вызов родителей учителем и др.);
- мотивы, которые связаны с перспективой (коррекция фигуры, укрепление здоровья, развитие физических качеств).

Существуют факторы, понижающие мотивацию обучающихся к урокам физической культуры.

Определены три группы таких факторов:

- *перед уроком* физической культуры (взаимодействие и поведение учащихся в раздевалке);
- *на уроке* физкультуры (возможность использования спортивных снарядов не по назначению, взаимодействие учеников между собой при решении учебных задач и выполнении команд);
- *после урока* (переживание обучающимися результатов урока, взаимодействие и поведение учащихся в раздевалке).

Таким образом, для успешного повышения уровня мотивации к урокам физической культурой оптимальным мотивационным комплексом является формула:

$(BM > \text{или} = BPM = \text{или} > MP > BOM) - FPM$,

Где BM – внутренняя мотивация; BPM – внешняя положительная мотивация;

BOM – внешняя отрицательная мотивация; MP – мотивация, связанная с перспективой; FPM – факторы, понижающие мотивацию.

Внутренняя мотивация должна соответствовать или быть выше внешней положительной мотивации и мотивации, основанной на перспективе, и значительно преобладать над внешней отрицательной мотивацией, а также исключить факторы, понижающие уровень мотивации.

Такое соотношение видов мотивации позволяет успешно решать задачи по повышению уровня мотивации к урокам физической культуры в общеобразовательных организациях. Для успешного поддержания активного интереса к урокам физической культуры нужно применять все виды мотивов в комплексе. В ходе исследований определен комплекс приемов и методов, способствующих повышению уровня мотивации учащихся к урокам физической культуры.

На наш взгляд, методические приемы повышают внутреннюю мотивацию учащихся к урокам физической культуры, когда соблюден ряд условий.

В содержание каждого урока физической культуры включены упражнения, вызывающие личностный интерес у обучающихся, то есть учитываются предпочтения учащихся в выборе физических упражнений. В ходе опроса учащихся было выявлено, что для девушек важны упражнения, которые эффективно корректируют фигуру, для юношей актуальны упражнения для развития силы. В этой связи, в заключительной части урока выделяется время (4 – 6 мин.) для общефизической подготовки. Задание на этом

этапе урока составляется по индивидуальной траектории: учащиеся выбирают комплексы упражнений, которые способствуют удовлетворению их потребностей.

Расширяется программный материал, изучаемый на практических уроках физкультуры, что позволяет учитывать интересы учащихся в изучаемых видах спорта. Учитывая интересы учащихся, в рабочую программу по физической культуре, которая состояла из пяти видов спорта (легкая атлетика, волейбол, баскетбол, лыжная подготовка, гимнастика и основы акробатики), были дополнительно включены еще четыре вида (русская лапта, атлетическая гимнастика, гандбол, футбол).

Особенностью такой программы является чередование в недельном цикле уроков из базовой части и вариативной: на изучение базового вида спорта отводится 2 часа в неделю, а на вариативный блок – 1 час. Таким образом, если ученику не совсем нравится изучать конкретный вид программы, то в недельном цикле урока есть урок, который представляет для него личностный интерес.

В учебный процесс введены теоретические уроки физической культуры в количестве 34 часов в год.

Применение теоретических знаний на практике способствует осознанию учащимися значимости физической культуры для повседневной жизни. Комплексы упражнений для общефизической подготовки первоначально составляются учителями, далее при изучении теории физической культуры упражнения в комплексах меняются учениками, разрабатываются новые комплексы упражнений. Таким образом, полученные теоретические знания обучаемые применяли в жизненных ситуациях, что также способствует повышению мотивации к занятиям физической культурой.

Минимизация факторов, понижающих мотивацию к урокам физической культуры, позволяет создать благоприятную атмосферу до, после и во время урока.

Нами выделены факторы, способствующие понижению мотивации к урокам.

1. Переодевание в спортивную форму в раздевалке. Стеснительный учащийся чувствует себя неловко во время смены одежды в присутствии других.
2. Необходимость двигаться среди одноклассников. На уроках физической культуры нужно не только при всеобщем обозрении переодеваться, говорить что-то по команде учителя, но и двигаться.
3. Насмешки одноклассников. Часто встречаются насмешки одноклассников над любой «неправильностью» или неловкостью движений.
4. Боязнь не справиться с упражнением. Школьники с низкой физической подготовленностью отказываются выполнять упражнения из-за боязни не справиться с ним или выглядеть смешно.
5. Возможность сведения счетов на уроках физической культуры. Уроки физической культуры предполагают достаточную свободу взаимодействий учащихся друг с другом во время спортивных игр, соревнований.
6. Проигрыш в спортивной игре. Часто можно слышать обвинение в поражении всей команды в адрес одного из игроков.
7. Вероятность получения травмы. Получение

физической травмы учащимся влечет за собой боязнь выполнения упражнения, которое повлекло несчастный случай. Для исключения таких факторов в урочную и внеурочную деятельность полезно включать мероприятия по сплочению коллектива и преодолению тревожности.

Приемами, которые повышают уровень мотивации, связанной с перспективой, являются:

- систематические проведения контрольных упражнений после изучения, акцентирование внимания на успехах учащихся;
- ведение дневника самоконтроля;
- регулярное акцентирование внимания на успехах, даже незначительных, у слабых учащихся;
- при выполнении различных заданий объяснение, к какому результату должно привести правильное выполнение упражнений;
- выставление оценок не по результатам сданных нормативов, а по личностному росту результата.

Приемы повышения уровня мотивации к урокам, основанные на внешней положительной мотивации

1. Использование интересной необычной информации на уроке.
2. Использование активных форм обучения.
3. Замена реальной отметки учеников несколько завышенной – потенциальной.
4. Использование игровых методов.
5. Использование ИКТ-технологий.

Применение приемов, основанных на внешней отрицательной мотивации, рекомендуется применять эпизодически и с особой осторожностью:

- обещание выставления отрицательной оценки;
- обещание вызова родителей учителем;
- обещание неприятностей из-за пропусков уроков.

Предложенный комплекс повышения уровня мотивации учащихся к урокам физической культуры апробирован в школах г.о. Тольятти, Самарской области. Эффективность комплекса доказана экспериментально. Результаты анализа школьной документации показали, что количество учащихся, пропускающих уроки физической культуры без уважительной причины, снизилось с 52 % до 7 %; количество учащихся, занимающихся в секциях спортивно-оздоровительной направленности, возросло на 49 %; средняя годовая отметка по предмету улучшилась с 4,2 до 4,8. Следует также отметить позитивное изменение отношения учащихся к собственному здоровью, повышение уровня развития физических качеств обучающихся и более активное их участие в спортивных и оздоровительных мероприятиях различного уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макарова Л.П., Матусевич М.С., Шатровой О.В. Формирование мотивации здорового образа жизни как критерий качества образования // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 1021–1023.
2. Ильин А.А., Марченко К.А., Капилевич Л.В., Давлетьярова К.В. Формы и способы мотивации студентов к занятиям физической культурой // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 360. С. 143-147.

**FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS
ON THE BASIS OF MOTIVATION COMPLEX**

© 2015

A.N. Osipov, Deputy Director for educational work
Municipal budgetary general education institution of Togliatti city district
“N.F. Semizorov Special subject school № 16”, Togliatti (Russia)

Keywords: healthy lifestyle, motivational complex, physical training, personal interest, motivation.

Abstract: The article discusses the motivation complex to a healthy lifestyle, namely, the physical training of pupils of 8-11 classes. The classification of the motivation of students to physical culture. The factors reducing motivation. An motivational complex consisting of the interaction of internal, external positive and negative external motivation-related perspective. Presents developed methods and techniques for each type of motivation: the expansion of the program material, the change in the structure of the lesson, the introduction of the theoretical lesson of physical culture, the use of a set of measures to minimize the factors that reduce motivation, keep a diary of self-control, the use of ICT, etc. The results of research on the effectiveness of motivational complex in the formation of a healthy lifestyle.

УДК 373.24

**СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

© 2015

А.А. Ошкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)***И.Г. Цыганкова**, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе
Детский сад № 140 «Златовласка», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция дошкольников; этапы эмоциональной саморегуляции; способы эмоциональной саморегуляции; развивающая предметно-пространственная среда.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования навыков эмоциональной саморегуляции у детей-дошкольников. Рассматривается влияние содержания развивающей предметно-пространственной среды на развитие эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в разделе «Требования к Программе и ее объему» одной из составляющих социально-коммуникативного развития ребенка-дошкольника является эмоциональный интеллект, который проявляется в осознанном отношении к своим эмоциям и их регулировании.

Задача формирования эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников является актуальной на сегодняшний день и обусловлена рядом причин:

- повышенные требования к дошкольнику в сфере его индивидуальных достижений, социальной успешности;

- увеличение количества дошкольников с эмоциональными нарушениями (раздражительность, агрессия, повышенная возбудимость);

- тенденция к ранней интеллектуализации развития ребенка.

Это свидетельствует о необходимости формирования у детей 6 – 7 лет умения регулировать свое эмоциональное состояние доступными средствами и способами.

Одним из условий формирования эмоциональной саморегуляции у дошкольников является насыщенная предметно-пространственная среда дошкольного учреждения. Выделение этого условия связано с необходимостью овладения средствами и способами эмоциональной саморегуляции, развитием целенаправленности, инициативности и самостоятельности их использования в поведении и деятельности для достижения результатов.

Создание среды – предмет исследования, предмет дискуссий по данной проблеме философов, психологов и педагогов. Предметно-пространственная среда создается с учетом возрастных особенностей детей, с учетом их интересов, потребностей (О.В. Дыбина [1], Л.М. Кларина, С.Л. Новоселова, Л.А. Пенькова [2], В.А. Петровский и др.).

Во многих исследованиях (Н.А. Логинова, Г.М. Андреева и др.) среду характеризуют и как среду развития, и как среду обитания. Во-первых, это – сфера непосредственного общения людей. Основные общности: родительская семья, школа, студенческий и производственный коллективы, общественная организация, собственная семья – могут рассматриваться как частные среды, сменяющие друг друга в ходе социализации или сосуществующие на определенных этапах жизни человека.

Во-вторых, характеризуя среду, Н.А. Логинова считает, что не следует упускать из внимания ее вещный характер. Среда развития является и средой обитания, она удовлетворяет не только потребность человека в общении, но и другие его материальные и духовные по-

требности. Вещное окружение выполняет, кроме утилитарных функций, эстетическую и нравственную.

При изучении механизмов воздействия среды на личность психологи отводят важную роль «социальной ситуации развития». Л.С. Выготский понимает под ней своеобразное, соответствующее возрасту взаимодействие между ребенком и окружающим его миром. Ученый считает, что среда влияет на человека не только непосредственно и прямо, но и косвенно – через социальные раздражители. Роль среды состоит в том, что она «по-своему преломляет и направляет всякое раздражение, действующее извне на человека, и всякую реакцию, идущую от человека вовне», и от того, в каких взаимоотношениях с ней находится человек, зависит его развитие. При этом важно учитывать изменения в самой среде и в развитии человека (ребенка).

На современном этапе развития системы дошкольного образования предъявляются требования именно к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, где предметная среда рассматривается как одно из условий, обеспечивающих успешную социализацию ребенка. Предметно-пространственная среда в рамках нашего исследования должна, с одной стороны, обеспечивать безопасное, психологически комфортное пребывание ребенка в дошкольном учреждении, а с другой стороны, выступать средством, помогающим ребенку эффективно управлять своими эмоциями [3].

В исследовании по формированию эмоциональной саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста [4, с. 15] были определены этапы работы.

1. Знакомство с эмоцией.
2. Определение причин и последствий проявления эмоции для себя и других людей.
3. Телесные проявления эмоции и способы регуляции.
4. Невербальные проявления эмоции и способы регуляции.
5. Вербальные проявления эмоции и способы регуляции.
6. Поиск новых способов эмоциональной саморегуляции.
7. Использование способов эмоциональной саморегуляции.

В рамках реализации этапов работы решаются следующие задачи.

1. Организовать процесс взаимодействия взрослого с детьми, направленного на развитие умения конструктивно управлять эмоциями и их выражением.
2. Формировать у детей знания и представления о разных средствах и способах регулирования собствен-

ного эмоционального состояния посредством использования потенциала разных видов деятельности, основанного на желании управлять своими эмоциями.

3. Развивать у детей умение самостоятельно регулировать собственное эмоциональное состояние, используя средства и способы разных видов деятельности.

Для решения задач, направленных на формирование эмоциональной саморегуляции в рамках выделенных этапов, целесообразно, на наш взгляд, расширить и обогатить содержание развивающей предметно-пространственной среды в группе детского сада за счет эффективного использования имеющихся материалов и оборудования разных видов деятельности, а также самостоятельно изготовленных игровых и дидактических пособий.

Рассмотрим подробнее наполняемость и содержание предметно-пространственной среды на всех этапах работы по формированию эмоциональной саморегуляции.

На этапе знакомства с эмоциями особенно эффективно включение в среду произведений художественной литературы [5, с. 63]:

– Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. «Гномик», Пушкин А.С. «Сказка о рыбаке и рыбке» (ознакомление со злостью);

– Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. «Случай в лесу», «Сказка о Вороненке» (ознакомление со страхом);

– Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. «Маленький гном», «Сказка о песике по имени Тобик» (ознакомление с обидой);

– Лаврентьева Е.И. «Звездочка», Хухлаева О.В. «Цветок по имени Незабудка» (ознакомление с грустью);

– Бажов П.П. «Серебряное копытце», Паустовский К.Г. «Растрепанный воробей» (ознакомление с радостью).

Расширить и обогатить знания и представления детей о проявлениях эмоций и причинах их возникновения помогут внесенные в группу детского сада дидактические игры: «Найди домик для эмоций», «Театр эмоций», «Определи настроение», «Панно эмоций». Проигрывая их, дети учатся понимать, дифференцировать, называть эмоциональные состояния по внешним признакам.

Решение задач второго этапа, где дети в процессе совместной деятельности со взрослым определяют причины возникновения эмоций и последствия их проявления для себя и других, возможно средствами познавательной исследовательской деятельности. Целесообразно разместить оборудование для проведения игр-экспериментов: «Рассерженные шарики», «Кипящий сосуд», «Башня злости». Эти игры позволяют детям наглядно увидеть негативные проявления эмоций при их сдерживании или негативном проявлении.

Представленные в речевых уголках альбомы иллюстраций, сюжетных картин («Клоун выступает на арене цирка», «Плачущая коза в пустой избушке», «Три свирепых медведя, пытающихся схватить девочку», «Мышка, забившаяся в угол при виде огромного кота» и т. д.), отражающие разные эмоциональные проявления героев, помогают детям в процессе совместного обсуждения осознать причины возникновения эмоций [6].

На третьем этапе, когда происходит знакомство детей с телесными проявлениями эмоций и способами их регуляции, эффективно разместить в группе игровые пособия: «Раскрась силуэт», «Заштрихуй ту часть тела, в которой живет эмоция». Детям предлагается, используя цветные карандаши, закрасить часть тела (голова, руки,

ноги, туловище и т. д.), где сосредоточенно больше всего напряжения. Такие игровые упражнения позволяют зафиксировать в сознании детей понимание того, в какой части тела «живет» эмоция, а также понимание того, что именно эту наиболее напряженную часть тела и следует расслаблять. Знакомство дошкольников с эффективными способами регуляции своего эмоционального состояния осуществляется посредством двигательных упражнений («Качели», «Потягивание», «Массаж», «Подушечные бои», «На мяче») с использованием двигательного оборудования: мячи, скакалки, обручи, боксерские груши, перчатки, мешочки для метания. Педагог демонстрирует детям разные варианты использования двигательного оборудования для снятия мышечного напряжения, возникающего от сильного переживания определенной эмоции. Таким образом, он подводит детей к пониманию того, что не стоит подавлять сильные эмоции, их можно и нужно «отреагировать» (проявить) адекватным способом.

Решение задач четвертого этапа, направленного на знакомство детей с невербальными проявлениями эмоций и способами их регуляции, реализуется посредством использования разных предметов, размещенных в пространстве группы: мячи, кубики, мягкие мешочки, мишени, подушки, боксерские перчатки, бумага разной плотности. Используя их, дети обучаются эффективному для себя и окружающих способу выражения эмоций (с силой бросать мешочки, рвать бумагу, сбивать мишень и т. д.), приучаются чувствовать себя, «прислушиваться» к своему эмоциональному состоянию. Материалы для рисования позволяют проводить игровые упражнения: «Салон красоты», «Парикмахерская», «Нарисуй и разорви», «Победи свой страх», в процессе которых дети могут регулировать свое эмоциональное состояние посредством придания эмоциям несвойственных, непривычных характеристик (превратить страшное в доброе, грустное в веселое; рисовать себя смелым, сильным; использовать рисунок для избавления от негативных переживаний путем его уничтожения – разрывать, мять, заштриховывать). Для адекватного выражения негативных эмоциональных проявлений применяются изготовленные панно «Мишень для обиды», коврик «Ноги топают».

На пятом этапе для расширения представлений детей о вербальных проявлениях эмоций предлагается игровое пособие «Закончи фразу» (набор карточек с незаконченными предложениями), которое позволяет детям проговорить вслух те слова, которые чаще всего хочется сказать, испытывая сильное эмоциональное состояние, но на которые, как правило, наложен запрет. В своих работах Р.Т. Байярд, К. Роджерс, Е.В. Сидоренко, Э. Фромм отмечали, что вербализация эмоций обеспечивает их ослабление и осмысление [7]. Адекватному вербальному выражению эмоций способствует размещенное в социо-эмоциональных уголках игровое оборудование: стаканчики для крика, трубочки для ворчания, шкатулка добрых пожеланий, копилка комплиментов, коврик дружбы.

Решению задач шестого этапа, направленного на поиск новых (ранее не предлагавшихся) способов регуляции своего эмоционального состояния, способствуют составленные детьми алгоритмы: «Как помочь себе, если ты обиделся», «Как справиться со злостью», «Что делать, если стало грустно», «Как преодолеть страх», «Поделись своей радостью». Эффективно для нахождения новых способов регуляции эмоций игровое пособие

«Чужие страхи» (рисунки сверстников с изображением страхов), играя в которое, дети, анализируя рисунок, обучаются «расшифровывать» эмоции и предлагают свои варианты преодоления страха, т. е. выступают в роли помощника по отношению к другим детям.

На седьмом заключительном этапе для обеспечения самостоятельного выбора и применения способов эмоциональной саморегуляции в групповом пространстве размещаются средства разных видов деятельности:

- двигательной (коврики, мячики, боксерская груша, гантели, шарики для сухого бассейна, мешочки для метания, мягкие модули и т. д.);
- музыкальной (магнитофон, записи музыкальных

произведений, детские музыкальные инструменты);

- изобразительной (карандаши, фломастеры, краски, кисточки, пластилин, клей, ножницы, бумага и т. д.);
- познавательно-исследовательской (книги, смешные рассказы и стихи с иллюстрациями);
- игровой (игрушки, зеркала, атрибуты для ряженья, оборудование для игры с песком, водой, стаканчики, конструктор и т. д.).

Используя обозначенные средства, дети закрепляют свое умение самостоятельно регулировать свое эмоциональное состояние. В табл. 1 представлены предметы и способы действия с ними для регуляции разных эмоций.

Таблица 1. Средства и способы регуляции эмоционального состояния

Предметы	Действия	Вид эмоции
«Ворчливый стаканчик»	Говорить, ворчать, жаловаться в стаканчик	Обида, злость
«Кричащая трубочка»	Кричать звуки, слова	Обида, злость
Мягкие подушки	Бросать вдаль, ударять об пол, мять, сжимать, скручивать, тянуть в разные стороны, топтать ногами, прыгать стоя, сидя, подбрасывать вверх, перетягивать	Обида, злость
Коврик «Ноги топают»	Топать ногами с разной силой и интенсивностью	Обида, злость
Оборудование для игр с песком и водой	Сыпать, пересыпать, переливать, дуть с разной силой; строить постройки, играть в сюжетные игры	Обида, злость, радость, грусть
Набор мелких игрушек (герои сказок, мультфильмов, животные, птицы)	Играть, разыгрывать сценки, разговаривать от имени персонажа	Обида, злость
«Мусорное ведро»	Выбрасывать разорванную, скомканную бумагу, на которой изображена эмоция	Обида, злость
«Волшебный клубочек»	Разматывать и сматывать нить	Обида, злость
Набор бумаги разной плотности	Рвать, мять, комкать, бросать, топтать	Обида, злость
Зеркала	Изображать смешные рожицы	Грусть
Атрибуты для переодевания	Наряжаться, украшать, переодеваться	Грусть
Альбом «Смешное фото»	Рассматривать	Грусть
Ширма	Уединиться, побыть одному	Грусть
Мыльные пузыри	Дуть с разной силой, выдувать, строить постройки	Обида, злость, грусть, радость
Смешные маски	Одевать, играть, смотреть на себя в зеркало, смешить детей	Грусть
Повязки на глаза	Завязывать глаза, совершать разнообразные двигательные, танцевальные движения	Страх
Темная ткань	Прятаться, укрываться	Страх
Ткань светлых тонов	Превращаться в привидения, пугать	Страх
Страшные маски сказочных персонажей, героев мультфильмов	Надевать, превращаться в героев масок, действовать от их роли	Страх
Шкатулка добрых пожеланий	Рисовать, писать, читать, дарить	Радость
Воздушные шары	Надувать, подбрасывать, кидать, ударять	Злость, обида, радость, грусть
Мелкие цветные предметы из бумаги, ткани, пластмассы	Подкидывать вверх, сдувать	Радость, грусть
Алгоритмы: причина – эмоция – действия – последствия	Думать, размышлять о своих эмоциях	Радость, злость, грусть, обида, страх
Алгоритмы: «Как помочь себе, если ты обиделся»; «Как справиться со злостью»; «Что делать, если стало грустно»; «Как преодолеть страх»; «Поделись своей радостью»	Использовать как подсказку для регуляции своего эмоционального состояния	Обида, злость, грусть, страх, радость

Медитативные, психотерапевтические сказки в формате книг и аудиозаписей (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Доктор Балу, О.В. Хухлаева и др.)	Читать, анализировать, инсценировать, слушать	Радость, злость, грусть, обида, страх
Стихи, загадки, пословицы, поговорки об эмоциях	Читать, слушать, отгадывать, загадывать, использовать для словесного описания своего состояния	Радость, злость, грусть, обида, страх
Записи музыкальных произведений (релаксационная: звуки природы, птиц, танцевальная музыка)	Слушать, петь, танцевать, расслабляться, выполнять двигательные упражнения	Радость, злость, грусть, обида, страх
Детские музыкальные инструменты	Играть, придумывать свои мелодии	Радость, злость, грусть, обида, страх
Карандаши, краски, фломастеры, маркеры, кисточки, цветная бумага, пластилин, глина	Изображать эмоциональное состояние, способы регуляции эмоций посредством рисования, аппликации, лепки	Радость, злость, грусть, обида, страх
Мячи, разные по размеру и весу	Бросать, отбивать, прокатывать, подпрыгивать, кататься, лежать	Радость, злость, грусть, обида, страх
Боксерская груша, боксерские перчатки, мешочки с песком, веревки	Бить, сражаться, кидать, ударять с силой, крутить, перетягивать	Злость, обида

Подводя итоги, необходимо отметить, что расширение и обогащение развивающей предметно-пространственной среды группового помещения детского сада повышает уровень:

- знаний и представлений о разных средствах и способах регулирования собственного эмоционального состояния посредством использования потенциала разных видов деятельности;
- мотивации к конструктивному управлению своим эмоциональным состоянием и его выражением;
- умений самостоятельно регулировать собственное эмоциональное состояние, используя средства и способы разных видов деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2002. 45 с.

2. Дыбина О.В., Еник О.А., Пенькова Л.А. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего школьного возраста. М.: Центр педагогического образования, 2008. 60 с.

3. Непрокина И.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг. Тольятти: ТГУ, 2012. 91 с.

4. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. М.: Генезис, 2013. 176 с.

5. Ошкина А.А., Цыганкова И.Г. Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников. М.: Центр педагогического образования, 2015. 128 с.

6. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: в 2-х ч. Часть 1. М.: ВЛАДОС, 2010. 127 с.

7. Саенко Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 83–93.

THE CONTENT OF OBJECTIVE-SPATIAL ENVIRONMENT OF A KINDERGARTEN GROUP FOR THE FORMATION OF EMOTIONAL SELF-CONTROL OF OVER-FIVES

© 2015

A.A. Oshkina, PhD (Pedagogy), associate professor of Chair “Preschool pedagogy and psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

I.G. Tsygankova, Deputy Director for educational and methodical work
Kindergarten № 140 “Zlatovlaska”, Togliatti (Russia)

Keywords: emotional self-control of preschoolers; steps of emotional self-control; methods of emotional self-control; developing objective-spatial environment.

Abstract: The paper covers the issue of formation of emotional self-control skills of preschoolers. The authors consider the influence of content of developing objective-spatial environment on the formation of emotional self-control of over-fives.

УДК 372.881.161.1

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ
ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

© 2015

С.Э. Питерская, ассистент кафедры международного права и международных связей, аспирант
Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Ключевые слова: студенты-билингвы; билингвальное образование; билингвизм; языковой код; коммуникативная компетенция; билингвальные коммуникации; психологические барьеры; педагогическая деятельность; билингвальная компетенция.

Аннотация: В статье представлен феномен «билингвизма», рассмотрены основные формы билингвального образования. Автор рассматривает психолого-педагогические особенности явления билингвизма, которые предусматривают исследование психолого-педагогических механизмов функционирования речи. В работе представлен ряд предложений, касающихся применения разнообразных методов и подходов в обучении билингвов для решения психолого-педагогических проблем, возникающих при обучении студентов-билингвов.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Язык одновременно служит символом и средой национальной культуры. Вопрос билингвизма намного сложнее, чем просто вопрос владения одним или несколькими языками. В начале XXI столетия в мире насчитывается около 6000 языков [1, с. 23], среди которых выделяют языки широкого употребления (арабский, бенгальский, английский, французский, хинди, малайский, мандаринский, португальский, русский и испанский).

Значительное количество людей являются билингвальными или мультилингвальными, а потому во многих странах мира, в частности Канада, Новая Зеландия, США, широко используется билингвизм или мультилингвизм, а также новейшие образовательные технологии, которые предусматривают организацию учебного процесса на основе двух и более языков. Кроме этого, широкое внедрение двуязычных учебных программ мотивирует к изучению международного языка широкого употребления вместе с овладением национальным или региональным языками [2, с. 79].

Феномен билингвизма является настолько сложным и охватывает такой ряд разных аспектов, которые стоит учитывать в его изучении, что определение его смысловой сущности слишком сложно вместить в одну общую дефиницию. Этот факт, собственно, и объясняет многообразие концептуальных точек зрения относительно интерпретации билингвизма в разных отраслях научного знания. В современных зарубежных психолингвистических исследованиях билингвизм рассматривается в контексте индивидуального и социального уровней.

На индивидуальном уровне феномен билингвизма интерпретируется как последовательное или одновременное изучение и овладение вторым языком и охватывает аспекты, связанные с языковой компетенцией, языковой способностью, уровнем овладения языком и тому подобное. На социальном уровне он является сложным феноменом, который анализируется в контексте исследования национальных меньшинств и мигрантов.

Как выявлено на основании анализа научной литературы, немало исследователей проблемы билингвизма выражают мнение о том, что в сознании билингва существуют два языковых кода, объясняя этим то, «каким образом билингвы могут выучить два символа для каждого предмета и в то же время пользоваться двумя языковыми системами с наименьшей интерференцией» [1, с. 25].

В то же время стоит отметить, что, когда речь идет об использовании личностью двух языковых кодов в контексте межличностных и межгрупповых взаимоотно-

шений, в научной литературе рядом с понятием «билингвизм» также используется понятие «билингвальность». В таком случае термин «билингвизм» касается состояния языкового сообщества, в котором имеются два языка общения, которые используются равнозначно в пределах этого сообщества.

Понятие билингвизма является, бесспорно, более широким и охватывает феномен билингвальности, или индивидуального билингвизма, который трактуется как психологическое состояние языковой личности, которая имеет доступ к больше чем одному языковому коду как средству социальной коммуникации [3].

Билингвальность предусматривает уровень коммуникативной компетенции, достаточный для эффективного общения более чем на одном языке; эффективность требует способности правильно понимать значение сообщений и/или параллельной способности продуцировать понятные сообщения с использованием более чем одного языкового кода [4, с. 34]. Американские исследователи Ж. Хемерс и М. Бланк выделяют ряд психологических и педагогических критериев измерения билингвальности: соответствующая компетенция, когнитивная организация, возраст овладения языком, экзогенность, социокультурное состояние, культурная идентичность.

Результаты психолого-педагогических исследований говорят о том, что полное и автономное (без смешивания) овладение двумя языками превосходит психические возможности обычного человека: «при массовой и относительно полной двуязычности использование двух разных языков в тождественных ситуациях оказывается избыточным, функционально неоправданным» [3].

Билингвальные коммуникации являются неотъемлемой составляющей межкультурных взаимоотношений и контактов в современном динамическом мировом сообществе. Это, прежде всего, объясняется тем, что общение между представителями разнообразных наций является взаимно обогащающим процессом, который дает возможность познать другие аспекты жизни, культуры, мировосприятия и тому подобное. В условиях межкультурной коммуникации проявляются чувства и отношения личности к своему родному языку. Такая позиция, бесспорно, служит почвой осознания собственной этнонациональной принадлежности, которая участвует в достаточно важном процессе формирования современной толерантной личности и, как следствие, толерантной культуры [5, с. 41].

Из всего вышеупомянутого очевидным является то, что билингвальность как индивидуально-личностное измерение билингвизма положительно влияет на формирование личности, поскольку благодаря наличию двух

языковых кодов и, соответственно, двух культурных систем, которые служат почвой дихотомии *Я – Другой*, у билингва формируются навыки межкультурного общения и взаимодействия. Ключевым аспектом успешной билингвальной коммуникации является позитивное отношение и восприятие отличий «других», формирование толерантного отношения к представителям разных национальных культур.

Психолого-педагогические особенности явления билингвизма предусматривают исследование психолого-педагогических механизмов функционирования речи (пользование родным и вторым языками), специфики их развития в случае раннего и позднего билингвизма, влияний двуязычности на общее интеллектуальное развитие и сенсорно создающие системы человека; изучение так называемого феномена иноязычного мышления, выявление и принятие к сведению их результатов для организации двуязычного обучения в современном вузе.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблемы билингвизма изучали Л. Выготский, Л. Щерба, М. Михайлов, Н. Магин, Е. Верещагин, А. Яцкевичус, М. Имедадзе, М. Жинкин, А. Шахнарович, Б. Беляев, Б. Котик и др. Кроме того, значительное внимание психологическим и психолингвистическим явлениям двуязычности уделяли и зарубежные психологи, педагоги и психолингвисты Ч. Осгуд, Р. Дибольд, В. Ламберт, Э. Петерсон, Д. Веркер, Б. Корфе, Леннеберг, Д. Джонсон, Э. Ньюпорт и др.

В научной литературе билингвизм, или двуязычность (исследователи понимают эти понятия как синонимы), принято рассматривать как владение двумя и больше языками и способность к произвольному переходу из одного языка на другой в зависимости от ситуации и цели общения (О. Ахманова, А. Аврорин, Ю. Дешериев и др.).

В то же время закономерности, механизмы, условия, которые обеспечивают эффективность билингвального образования, являются сравнительно мало исследованными. Процесс овладения вторым языком и функционирования двух и больше языков в сознании индивида привлек внимание широкого круга ученых уже в начале XX века. Относительно вопроса целесообразности и проблемы налаживания процесса организованного овладения частью обучающихся вторым языком есть немало подходов, авторы которых предлагают организовывать этот процесс определенным образом.

Подход бихевиоризма (50 – 80-е годы XX в.) – овладение вторым языком происходит в соответствии с общим законом «стимул – реакция» и разработанным комплексом влияний и факторов, актуальных для определенного возраста, поведенческих стереотипов и желательных реакций.

Генеративистские теории (60 – 90-е годы XX в.) – в сознании человека имеется врожденная «универсальная грамматика», то есть языковая система, благодаря которой человек осваивает вещание.

Когнитивно-психологический подход (90-е годы XX в.) – обучение с опорой на когнитивные свойства человека, которые дают возможность распознавать значимые признаки родного и второго языков и осуществлять коммуникацию с помощью выделенных лингвистических параметров.

Кроме того, выявлено, что билингвисты доказали эмпирическим путем отличия в уровнях владения вторым

языком людей, которые находятся в близкой социальной и образовательной среде, что дало основание утвердить, что для билингвального обучения важными являются общие способности, которые будут обеспечивать успешное усвоение иноязычных знаний, от которых зависит скорость, качество и уровень формирования билингвальных умений и навыков.

Психологические исследования индивидуальных возможностей студентов разного возраста и использование их знания для формирования и развития иноязычных и расширения речевых способностей надо принимать во внимание в процессе билингвального обучения. В этом случае организация педагогического взаимодействия происходит в соответствии:

- с особенностями развития познавательных психических процессов обучающихся определенного возраста;
- индивидуальными психическими свойствами направленности, мотивов, сферы интересов и заинтересованности;
- личным опытом жизнедеятельности учеников, их ориентацией в профессиях и деятельности, которая предусматривает свободное владение одной и больше языками.

Билингвальное образование сосредоточивает свое внимание на том, чтобы сделать обучение содержательным и понятным для миллионов студентов, чей родной язык отличается от доминирующего языка вуза и общества. Эта цель особенно уместна для образования иммигрантов, беженцев, коренных жителей и автохтонных меньшинств.

Рассмотрим три основных формы билингвального образования [6, с. 243]

«Нулевая» форма билингвального образования предусматривает интеграцию студентов-билингвов с целью монолингвизма на основе языка большинства. Термин «субмерсия» употребляется в научных дискуссиях, но университетские системы предоставляют преимущество термину «интегрированное обучение». Образование субмерсии значит, что студент (сразу же от начала обучения в вузе) попадает в среду, где используется лишь язык большинства.

«Слабая» форма билингвального образования позволяет студентам использовать их родной язык на протяжении определенного времени, пока они смогут полностью перейти на язык большинства. Слабые формы билингвального образования включают структурированную иммерсию, переходное билингвальное образование и структурированное обучение с изучением иностранного языка. В целом, такое обучение не способствует овладению вторым или иностранным языками в соответствии с возрастом и не достигает языкового уровня, который предоставляет возможность изучать материал с помощью этого языка. Иногда развиваются лишь те языковые навыки, которые необходимы для практических целей (путешествия, торговля, ознакомление с культурой).

«Сильная» форма билингвального образования имеет целью достичь билингвизм и культурный плюрализм, невзирая на способности каждого студента. Такой результат обычно достигается, когда студенты изучают материал (например, гуманитарные науки), используя оба языка.

Для билингвального образования характерно многообразие выдвигаемых целей, которые направлены на преодоление сложившихся рамок предметной монокультуры, которая сформировалась в традициях опре-

деленной страны и региона. Достижение дидактических целей направлено на формирование синтеза компетенций обучающихся: языковой, специально-предметной и социокультурной [7].

Формирование целей статьи (постановка задания). Определить психолого-педагогические проблемы, возникающие при обучении студентов-билинггов. Внести ряд предложений относительно применения разнообразных методов и подходов в обучении билинггов для решения психолого-педагогических проблем, возникающих при обучении студентов-билинггов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Студентам-билингвам приходится преодолевать языковые и психологические барьеры. Обучение ведется на русском языке, степень владения которым у некоторых студентов иногда недостаточно высока. Студенты затрудняются высказывать свое мнение по той или иной проблематике из-за бедности словарного запаса, сложности проникновения в иную национальную культуру, психологию и мировосприятие.

Проблемы, возникающие при обучении иностранных студентов, особенно на подготовительных отделениях и на первом курсе, касаются изучения не только русского языка как иностранного, но и учебных дисциплин на данном языке, который выступает и как средство коммуникации, и как средство учебно-познавательной деятельности. Именно это актуализирует разработку соответствующих инновационных технологий обучения иностранных студентов. В связи с этим значимо обращение к принципу билингвизма в обучении и билингвальному образованию в целом, которое служит неотъемлемым элементом развития цивилизации с давних времен. При билингвальном обучении иностранных студентов в России русский язык наряду с родным языком используется как инструмент познавательной и профессиональной деятельности, межкультурного общения и поликультурного воспитания, а не только как средство коммуникации.

В билингвальной аудитории практически не существует возможности диктовать какую-либо информацию. Преподаватель для эффективной работы с аудиторией должен использовать двуязычные идентичные методические материалы и двуязычную презентацию. Практический опыт подтвердил необходимость использования соответствующих методических материалов. Отдельные фрагменты должны быть пронумерованы обязательно, что позволяет или преподавателю, или студентам зачитывать материал со ссылкой на номер на «одном» из языков, при этом аудитория, владеющая «другим» языком, соответствующую информацию читает по своим методическим материалам. Преподаватель, владея двумя языками, может вместе с билингвальной аудиторией работать и обрабатывать текст (выделяя отдельную информацию, дополняя, подчеркивая отдельные слова и фрагменты и т. д.), переходя с одного языка на другой, что не снижает уровня освоения учебного материала.

Одним из важнейших дидактических условий успешной педагогической деятельности в области билингвального обучения является высокий уровень развития как профессионально-предметной, так и иноязычной коммуникативной компетенции педагога [8–12], что, в свою очередь, выдвигает особые требования к нему как педагогу-интегратору. Билингвальный педагог должен обладать не только высокой профессионально-пред-

метной квалификацией, знанием основ преподавания русского языка как иностранного, но и свободно владеть иностранным языком, обладать большим творческим потенциалом, высоким уровнем этнокультурной компетенции, основанной на знании этнических, психологических, культурных и лингвистических особенностей иностранных студентов. Следовательно, при билингвальном обучении проблема специально подготовленных педагогов весьма актуальна, так как под умением студентов учиться всегда скрывается чудо умения педагога учить и научить.

Современные исследователи утверждают, что билингвальное образование имеет огромный личностно-формировочный потенциал. Оно развивает «лингвистические способности учеников: вербальный интеллект, языковую рефлексивность, аналитические рефлексивные способности, память, языковую интуицию. В процессе овладения вторым иностранным языком билингвальная компетенция превращается в метаязыковую компетенцию, которая характеризуется высшим уровнем систематизации и абстракции», которая является новым качественным этапом в развитии языковой личности ученика [13, с. 164].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, можно прийти к выводу, что на сегодняшний день прослеживается сближение народов и их постоянное взаимодействие, но одновременно представители разных культур стремятся сохранить самобытность и древние культурные традиции и обычаи. Соответственно, растет вопрос о билингвальном образовании, которое практикует двуязычное образование. Билингвальное обучение способствует расширению общеобразовательного кругозора учеников благодаря сравнительному анализу иноязычных культур, формированию у них толерантного отношения к альтернативным взглядам, связанным с национальной спецификой разных народов, стимулирует необходимость дальнейшего самообразования и саморазвития, что является необходимым условием профессиональной деятельности в современном мире. Однако достижение всех этих целей возможно лишь тогда, когда будет правильно подобрана и выбрана модель билингвального обучения, которая должна принимать во внимание потребности и возможности общества и студентов-билинггов – в частности.

Организация билингвального образования предусматривает разработку всего комплекса организационно-педагогических мероприятий, а именно уточнение и утверждение на уровне образовательных стандартов содержания билингвального образования с заранее заложенными возможностями его вариативности и разноразностной (от учебных планов, программ к учебникам, пособий и методической литературы для педагога) подготовки педагога иностранного языка и других педагогов к специфике работы в условиях билингвального обучения, внедрение современных интерактивных технологий и методов организации учебной деятельности в повседневную практику работы билингвального вуза, развитие практики работы билингвального вуза как вуза, открытого к инакоговорящей среде, в результате налаживания непосредственных и опосредованных контактов с носителями языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попкова Е.А. Психолингвистические особенности языкового сознания билингвов (на материале русско-

- английского учебного билингвизма) : дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 239 с.
2. Морозова И.С., Маханькова Н.А. Технологии оптимизации речевой деятельности личности в условиях билингвизма. Кемерово: Кузбасское вузовское издательство, 2008. 159 с.
 3. Анисимов Г.А. Формирование у студентов-билингвов профессиональной коммуникативной компетентности при интегративном обучении филологическим дисциплинам // Концепт: Современные проблемы развития русского языка. 2015 ART 95268. URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/95268.html>.
 4. Истомина О.Б. Билингвальные коммуникации как условие толерантной культуры // Философские науки. 2011. № 4. С. 32–36.
 5. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. Киев: Вища школа, 1978. 142 с.
 6. Маркосян А.С. Очерки теории овладения вторым языком. М.: УМК «Психология», 2014. 384 с.
 7. Питерская С.Э. Обучение на билингвальной основе в условиях межкультурной коммуникации // Современная педагогика. 2015. № 5. С. 91–92.
 8. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33–36.
 9. Назмиева Э.И. Гуманитарная образовательная среда как фактор совершенствования иноязычной подготовки студентов вуза // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 81–84.
 10. Сидачова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 113–116.
 11. Куликова Н.А., Бурков В.В., Казанцева Д.Б. Подготовка переводчиков – нефилологов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 82–87.
 12. Назмиева Э.И. Компоненты содержания иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 51–55.
 13. Куламанова З.А. О формировании языковой и коммуникативной компетенции студентов-билингвов в системе дистанционного обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 4. С. 164–167.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS ARISING WHILE TEACHING BILINGUAL STUDENTS

© 2015

S.E. Piterskaya, postgraduate student, assistant of Chair of International Law and International Relations
Transbaikal State University, Chita (Russia)

Keywords: students-bilinguals; bilingual education; bilingualism; language code; communicative competence; bilingual communication; psychological barriers; teaching activities; bilingual competence.

Abstract: The paper presents the phenomenon of “bilingualism” and considers the basic forms of bilingual education. The author considers the psychological and pedagogical features of the phenomenon of bilingualism, which include the study of pedagogical and psychological mechanisms of speech functioning. The paper presents several suggestions concerning the application of various methods and approaches in teaching bilinguals to solve psychological and pedagogical problems arising while training students-bilinguals.

УДК 378.141:53

**ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИКА» И ФОРМЫ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ**

© 2015

С.Н. Потемкина, доцент, доцент кафедры «Общая и теоретическая физика»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: самостоятельная работа студента; аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа; интернет-тренажер; кейс-задания; рейтинговый балл.

Аннотация: В статье рассматривается организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов инженерных специальностей при изучении курса физика в вузе и её формы: тренинг по теоретическому тестированию, автоматизированная контрольная работа, индивидуальные домашние задания и тренинги на интернет-тренажере.

В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы студентов.

«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.

В ходе выполнения студентом самостоятельной работы происходит усвоение учебного материала, его переосмысление, а также формирование умений работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени» [1].

«Для организации самостоятельной работы технические условия предусматривают наличие свободного доступа в Интернет и профессиональных компьютерных программ, подготовленный персонал компьютерного класса, научно-методическое обеспечение (необходимая литература, ориентационные карты, алгоритмы и образцы выполнения работ, нормативные требования и т. д.) и возможность консультации по вопросам, возникающим в ходе выполнения самостоятельной работы.

С психологической точки зрения СРС можно определить как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом и корректируемую им по процессу и результату деятельность» [2].

При изучении дисциплины физика мы разделяем СРС на два независимых вида: аудиторную (АСРС) и внеаудиторную (ВСРС). АСРС выполняется студентом по расписанию учебных занятий в семестре.

«Внеаудиторная самостоятельная работа студента (ВСРС) – это вид самостоятельной учебной деятельности (работы) студента, направленный на приобретение навыков и умений применения учебных знаний по физике в свободное от аудиторных занятий время» [3].

Она (ВСРС) выполняется студентом из любых точек доступа к образовательному portalу (ОП) ТГУ и сетям Интернет, например, с домашнего ПК, из компьютерных классов общего доступа университета и т. д.

Отметим, что если АСРС жестко регламентирована учебным планом, то ВСРС организуется в течение всего периода изучения дисциплины и не имеет жестко заданных регламентирующих норм.

Как возможно повысить эффективность самостоятельной работы?

«Эффективности самостоятельной работы студентов можно достичь благодаря реализации следующих требований к условиям её проведения.

Во-первых, необходимо увеличить число часов, от-

водимых на самостоятельную работу.

Во-вторых, самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в образовательной программе ее предметно-деятельностных модулей общих и специальных компетенций. Для этого необходимо включить самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элементов.

В-третьих, необходимо осуществить переход к контролируемой самостоятельной работе, для чего нужно улучшить качество ее планирования» [4].

Для осуществления контролируемой внеаудиторной самостоятельной работы мы предлагаем использовать при изучении дисциплины «Физика» следующие формы ВСРС: тренинги по теоретическому тестированию (ТрТТ) и автоматизированной контрольной работе (ТрАКР), индивидуальные домашние задания (ИДЗ), а также подготовку к лабораторным и практическим занятиям по физике (раздел «Механика») с использованием Интернет-тренажера (И-Тр) института мониторинга и качества НИИ ВШ (www.i-exam.ru).

Первые три тренажера – ТрТТ, Тр АКР, ИДЗ – разработаны сотрудниками кафедры «Общая и теоретическая физика» и размещены на образовательном portalе Тольяттинского государственного университета (ОП ТГУ), а четвертый Интернет-тренажер (И-Тр) создан сотрудниками института мониторинга и качества НИИ ВШ.

Задача всех тренажеров – организация самоконтроля и корректировки уровня подготовки студента к контрольным мероприятиям данного учебного семестра.

Тренажер по (ТрТТ) предназначен для проверки навыков студентов по освоению в изучаемом курсе основных определений, формулировок физических законов, определения направлений векторных характеристик процессов, формул связи между физическими величинами, а также их единиц измерений в Системе Интернациональной (СИ) [5].

Второй тренажер – Тр АКР – предназначен для контроля навыков решения учебных физических задач, приобретаемых студентами на практических и лабораторных занятиях [6].

«Физическая лаборатория, организованная профессором Петрушевским в 1884 – 1885 гг., представляла собой первую физическую лабораторию, где студенты параллельно с курсом лекций по физике выполняли лабораторные работы в целях усвоения учебного материала по предмету «Физика» и приобретали экспериментальные навыки. Созданием метода лабораторных занятий по физике профессор Ф.Ф. Петрушевский показал, как может быть решена задача экспериментальной подготовки студентов по физике» [7].

«Основным учебным элементом практических и лабораторных занятий курса физика является физическая

задача» [8].

«Физическая задача – ситуация, требующая от студентов мыслительных и практических действий на основе законов и методов физики, направленных на овладение знаниями по физике, умениями применять их на практике и развитие мышления» [9].

«Задача – явление объективное, для обучающегося оно существует с самого начала в материальной форме и превращается в его субъективное лишь после её восприятия и осознания» [10].

«Решение физических задач является необходимым элементом учебной работы, выступая одновременно в двух функциях – цели и средства обучения. Уверенное решение задач характеризует умение применять полученные теоретические знания на практике» [11].

«Через решение физических задач студент устанавливает способы деятельности, с помощью и в составе которых формируются знания. При этом задача состоит либо в нахождении и применении новых знаний уже известными способами, либо в выявлении способов добытия знаний» [12].

Третий тренажер – ИДЗ – контролирует степень выполнения домашних заданий по изучаемому курсу [13].

Структура организации тренингов по дисциплине «Физика» с использованием образовательного портала (ОП ТГУ) приведена на рис. 1.

Тренажеры и технологическая карта (ТК) изучаемого курса (например, курсы «Физика» – 1.3, 2.3, 3.3) размещены на ОП ТГУ (www.edu.tltsu.ru).

В ТК курса описаны виды занятий в семестре, их тематика, требования к ресурсам и система оценки знаний на основе БРС.

Тренажеры ТрТТ, Тр АКР и ИДЗ, включаются руководителем дисциплины согласно регламенту ТК изучаемого курса. Количество попыток выполнения заданий не ограничивается, временной интервал работы тренажеров для студентов ограничен длительностью учебных модулей в семестре изучения курса.

Для входа в программы тренажеров по ТрТТ, Тр АКР и ИДЗ студенту необходимо:

- войти на образовательный портал и авторизоваться (введя личный логин и пароль);
- зайти в раздел *Обучение* → *Расписание*;
- перейти в меню «Расписание» на неделю, с которой начинают работать в семестре программы ИДЗ, ТрТТ, ТрАКР;
- нажать на кнопку «пройти» с включенным ИДЗ, ТрТТ или ТрАКР и далее – ссылку «пройти тест»;
- получить задание и приступить к его выполнению.

При работе в течение модуля на тренажерах по ИДЗ, ТТ и АКР для каждого студента формируется индивидуальное задание. Задания по АКР и ИДЗ состоят из шести задач, по одной задаче на каждую из изученных в учебном модуле тем, все задачи среднего уровня сложности, количество же заданий в ТрТТ равно 10. Студенту необходимо выполнить задание и ввести числовое значение (или номер верного ответа) по требуемой форме в ТрТТ, ТрАКР или ИДЗ.

Каждое выполненное задание оценивается определенным РБ и результат его выполнения автоматически импортируется во внутримодульный рейтинг студента, т. е. в сводную ведомость успеваемости учебной группы, размещенную на ОП ТГУ [14].

Четвертый тренажер (И-Тр) – позволяет организовывать обе формы самостоятельной работы студента – АСРС и ВСРС в трех режимах: «Обучение», «Самоконтроль», «Текущий контроль». Внеаудиторную самостоятельную работу на И-Тр студентам рекомендуется начинать с режима «Обучение». Студент, работая на тренажере в этом режиме, имеет возможность не только воспользоваться подсказкой и вернуться к ответам, но и разобрать полное верное решение текущего задания. Режим «Самоконтроль» позволяет студенту оценить свой уровень готовности к контрольному мероприятию, а также определить, какие задания, темы и дидактические единицы (ДЕ) дисциплины «Физика» им освоены или не освоены. Третий режим работы – «Текущий контроль» – позволяет преподавателю оценить уровень подготовленности студентов к контрольным мероприятиям изучаемого курса.

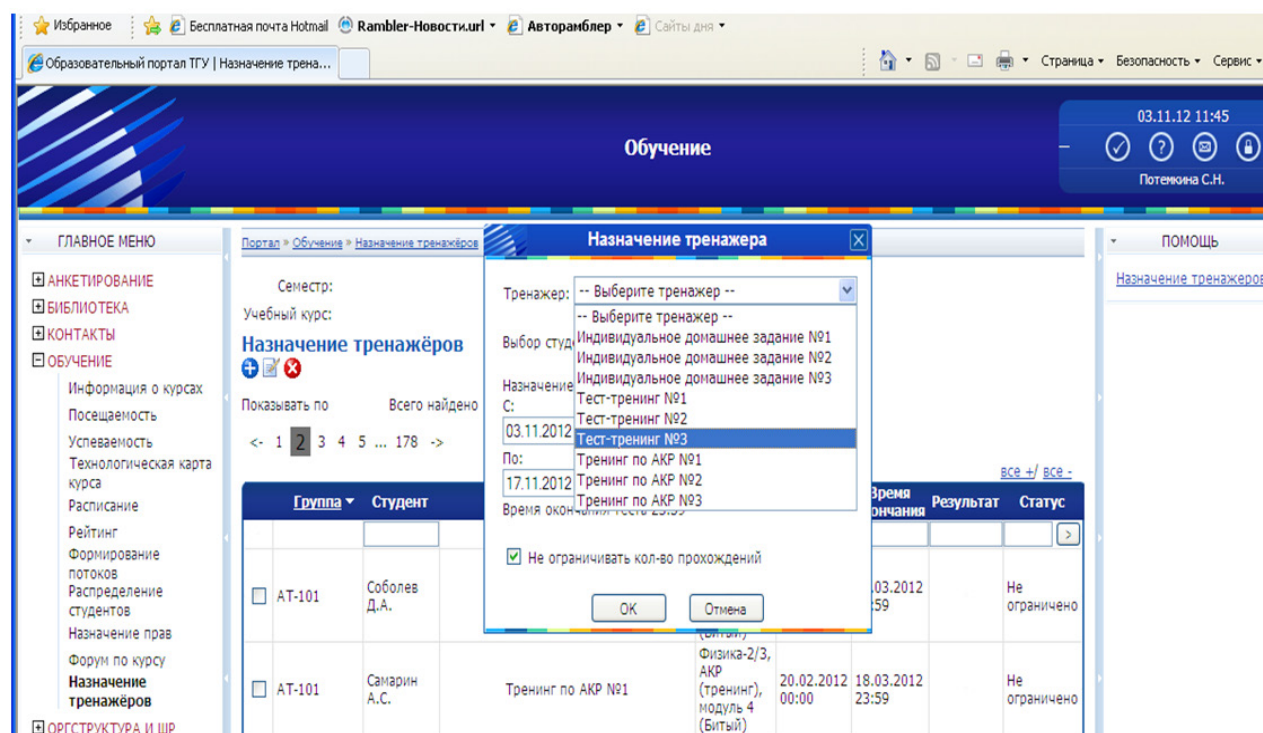


Рис. 1. Структура тренингов по дисциплине «Физика» на ОП ТГУ

Лектор потока, используя свою именную страничку на этом тренажере, вносит в план тестирования свою группу, создает для нее тест в режиме «Текущее тестирование» с индивидуальным перечнем заданий, назначает дату и время тестирования, генерирует и выдает логины и пароли студентам для работы. ВСРС в режиме «Текущее тестирование» аналогична прохождению интернет-экзамена (ИЭ).

Результаты «Текущего тестирования» и протоколы работы студентов на

И-Тр в виде рейтинг-листов автоматически формируются по окончании тестирования на именной странице преподавателя на сайте НИИ мониторинга и качества ВШ. Преподаватель своевременно доводит до студентов результаты их работы на Интернет-тренажере, а решения проблемных заданий подробно рассматривает на индивидуальных консультациях [15].

В настоящее время на интернет-тренажере НИИ мониторинга и качества ВШ появились кейс-задания по двум разделам: механика и законы постоянного тока. Каждый из кейсов содержит по три задания. Причем каждое следующее основано на правильном выполнении предыдущего. Эти кейс-задания представляют собой виртуальные лабораторные работы [16].

Выполнение виртуальной лабораторной работы позволяет студенту подготовиться (находясь дома) к выполнению работы на реальной лабораторной установке, находящейся в учебной лаборатории вуза [17; 18].

При выполнении виртуальной лабораторной работы студент, работая на компьютерной модели реальной лабораторной установки, должен: 1) установить исходные данные на виртуальной установке; 2) провести измерения необходимых физических характеристик движения с помощью виртуальных измерительных приборов; 3) провести расчет числовых значений указанных в задании величин. Для примера рассмотрим Кейс-задания по механике.

Кейс 1. Подзадание 1 (рис. 2). Через блок в форме диска радиусом 15 см и массой 40 г перекинута невесомая нерастяжимая нить, к концам которой прикреплены грузы одинаковой массы (машина Атвуда). Если установить платформу на расстоянии 40 см, а к правому грузу добавить перегрузок № 1, то блок будет вращаться с угловым ускорением ___ рад/с².

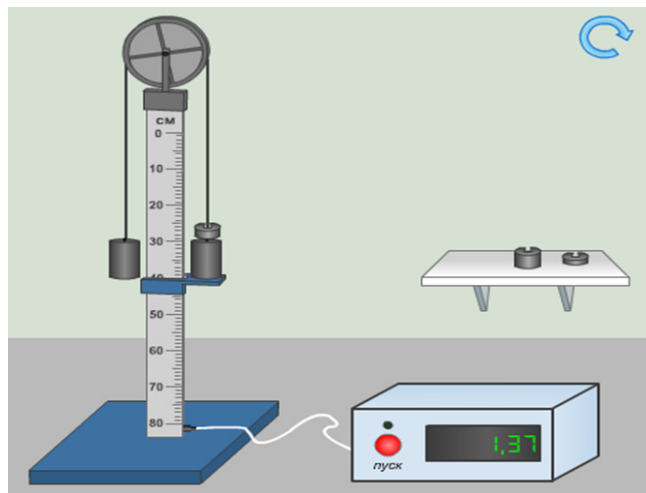


Рис. 2. Вид лабораторной установки в кейсе 1 (подзадание 1)

Например, для определения углового ускорения вращения блока студенту необходимо: 1) установить приемный столик на определенной высоте, указанной в персональном задании; 2) выбрать соответствующий пере-

грузок и поместить его на основной груз; 3) при помощи электронного секундомера измерить время опускания системы груз+перегрузок с заданной высоты; 4) вывести формулу для расчета величины углового ускорения вращения блока; 5) рассчитать искомую величину углового ускорения, используя полученные при выполнении виртуальной лабораторной работы экспериментальные данные.

На практических занятиях при решении учебных задач выводим формулы для расчета углового ускорения, угловой скорости и вращательного момента блока (для подзаданий 1, 2, 3 кейса 1).

Подставив экспериментальные данные в расчетные формулы, получаем числовые значения ответов на поставленные вопросы и введем их числовые значения в соответствующие ячейки. Если результаты расчетов будут верными, то данные задания считаются правильно выполненными. Для студента организована возможность работы с виртуальной моделью установки машины Атвуда из компьютерного класса общего доступа в университете или с домашнего компьютера.

Для качественного выполнения виртуальной работы ему необходимо: 1) повторить теоретический материал для вывода расчетных формул; 2) провести эксперимент и снять экспериментальные данные; 3) провести расчет числовой величины, требуемой по условию задачи, и ввести ответ в соответствующую ячейку задания.

Таким образом, самостоятельная работа студента с измерительными приборами на компьютерной модели организована в интерактивном режиме и позволяет ему подготовиться к выполнению реальной лабораторной работы [19; 20].

Организация внеаудиторной самостоятельной работы в ТГУ, реализуемой в интерактивной форме с помощью четырех видов тренажеров, позволяет студенту не только систематизировать приобретенные в модуле учебные знания, но и закрепить умения и навыки осуществлять учебную деятельность по индивидуальной образовательной траектории на основе оперирования знаниями, а также сформировать активную позицию и личную ответственность за результат своего обучения в течение учебного семестра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента // Проблемы организации работы в условиях многоуровневой структуры высшего образования: тезисы доклада Всероссийской научно-методической конференции. Волгоград: ВолГТУ, 1994. С. 6.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
3. Костромина С.Н., Дудченко З.Ф. Технология организации самостоятельной работы // Современные образовательные технологии. М., 2010. С. 186.
4. Костромина С.Н., Дворникова Т.А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 6: Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. 2007. № 3. С. 295–306.
5. Потемкина С.Н., Сарафанова В.А. Теоретическое тестирование – как одна из форм контроля знаний студентов при модульном изучении курса физики // Новые образовательные технологии: сборник материалов четвертой международной научно-методической конференции. Екатеринбург, 2007. С. 393–396.
6. Потемкина С.Н. Автоматизированная контрольная работа – одна из форм организации контроля знаний студентов при изучении дисциплины «Физика» // Вестник развития науки и образования. 2010. № 5. С. 120–125.

7. Лермантов В.В. Объяснение практических работ по физике. СПб.: К.Л. Риккер, 1908. 21 с.
8. Кондратьев А.С. Физические задачи в системе школьного образования // ФССО-91: тез. докл. Л., 1991. С. 3.
9. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972. 551 с.
10. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач. М.: Высшая школа, 1972. 216 с.
11. Яворский Б.М., Стручков В.В., Угаров В.А. Пути повышения эффективности преподавания физических дисциплин на физических факультетах пединститутов // Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в педвузе. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1975. 288 с.
12. Потемкина С.Н. Индивидуальные домашние задания – одна из форм организации самостоятельной работы студентов инженерного профиля в курсе «Физика» // Вавиловские чтения–2010: материалы международной научно-практической конференции. Саратов: СГАУ им. Н.И. Вавилова, 2010. Т. 3. С. 223–225.
13. Потемкина С.Н. Интернет-тренажеры - эффективный способ организации самостоятельной работы студентов // Воспитательная деятельность как основа формирования личностных качеств будущих специалистов: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: КУБиК, 2012. С. 140–143.
14. Потемкина С.Н. Организация самостоятельной работы студентов инженерных специальностей вуза в курсе физики // Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования: сборник научных трудов. Тольятти: ТГУ, 2010. С. 255–264.
15. Потемкина С.Н. Видеосеминар – вид учебной деятельности в вузе // Вавиловские чтения–2009: материалы международной научно-практической конференции. Саратов: СГАУ им. Н.И. Вавилова, 2009. С. 161–163.
16. Зубков В.Г., Мерзляков А.В., Мостовщиков М.В. Комплекс компьютерных лабораторных работ по физике // Физическое образование в вузах. 2002. Т. 8, № 3. С. 85–92.
17. Потемкина С.Н., Талалов С.В. Информационные технологии в курсе общей физики: акцент на самостоятельную работу // Открытое образование и информационные технологии: материалы Всероссийской научно-метод. конференции. Пенза: ИИЦ ПГУ, 2005. С. 279–281.
18. Тарабрин О.А., Потемкина Л.О., Потемкина С.Н., Грачева Е.Н. Использование элементов информационных технологий при проведении лабораторного физического практикума // Ученые записки ИИО РАО. 2006 № 20. С. 78–88.
19. Талалов С.В., Потемкина С.Н. Физический практикум: новая форма организации работы студента с реальным физическим оборудованием // Физическое образование в вузах. 2007. Т. 13, № 1. С. 104–111.
20. Панферов А.А., Потемкина С.Н., Талалов С.В. Физическое образование: структура лаборатории и новые формы работы студента // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 80–82.

EXTRACURRICULAR INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS WHILE LEARNING PHYSICS AND THE FORMS OF ITS ORGANIZATION

© 2015

S.N. Potemkina, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant
professor of Chair “General and Theoretical Physics”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: individual work of a student; in-class and extracurricular individual work; online simulator; case study; rating point.

Abstract: The paper considers the organization and the forms of extracurricular individual work of engineering students while learning physics at the university: training on theoretical testing, computer test, individual homework and online simulator trainings.

**ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

© 2015

Е.Н. Рябинова, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Высшая математика и прикладная информатика»**Л.А. Марченкова**, старший преподаватель кафедры «Геология и геофизика»
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: вербальные компетенции; образовательный процесс; инженерная деятельность; технический вуз; профессиональная подготовка; профессионально-речевое общение.

Аннотация: Рассматривается актуальность формирования вербальных компетенций выпускников технических вузов в процессе их профессиональной подготовки. Необходимость развития профессионально-речевого общения в процессе обучения будущих инженеров связана с тем, что техническое образование имеет ряд существенных отличий от гуманитарного. Это связано с преобладанием дисциплин, основанных на точных науках, и более четко структурированной организацией учебной деятельности. Вербальные компетенции преимущественно формируются в общем гуманитарном и естественнонаучном учебных циклах дисциплин, которые изучаются на начальных курсах. В блоках дисциплин профессионального учебного цикла на старших курсах приоритетным направлением является формирование профессиональных компетентностей, что приводит к недостаточному формированию знаний, умений и навыков в области речевого общения. Это создает необходимость формирования вербальных компетенций студентов технического вуза в процессе изучения общеобразовательных и специальных дисциплин, которая должна гармонично сочетаться с основными целями, учитывать перспективы развития высшего технического образования на этапе становления новой образовательной концепции. Показано, что подготовка будущего инженера требует формирования вербальных компетенций студентов в техническом вузе: способности отражать, осмысливать, анализировать, контролировать и обобщать информацию; получать новые знания и управлять собственным речемыслительным процессом. Поставленная задача – формирование вербальных компетенций будущих инженеров – приводит к необходимости разработки теории и методики системы развития речевой культуры студентов в процессе изучения блоков общеобразовательных и специальных дисциплин. Требуется проектирование и разработка новых технологий обучения, включающих в себя дополнительные формы и методы проведения лабораторных работ, деловых игр, семинаров, написания самостоятельных заданий в виде эссе, пояснительных записок и т. д.

Отличительной особенностью образования в настоящее время становится его ориентация на свободное развитие человека, его творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности будущих специалистов. Это вызвало обращение европейского, а вслед за ним – и российского образования к компетентностному подходу.

Анализ литературы по проблеме профессиональной компетентности, по истории формирования понятия «компетентность» показывает всю его неоднозначность, многокомпонентность, а также сложность его интерпретации.

Обычно компетентность рассматривается как способность решать профессиональные задачи, а компетенции выступают в роли стандартов поведения, обеспечивающих данную способность. В частности, вербальные компетенции можно определить как знание норм и правил общения, владения его технологией, как процесс речевого обмена информацией, ведущий к взаимному пониманию.

Государственные стандарты нового поколения отражают современный уровень требований к инженерному образованию: «обеспечить выпуск образованных специалистов не только с хорошей профессиональной квалификацией, но и способных к целостному системному анализу сложных проблем современной жизни, общества и окружающей среды» [1, с. 894–897]. Они изменили содержание и структуру высшего профессионального образования, в частности появились базовые компетентности, которые определяются как комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. К ним относят и общекультурные компетентности (ОК) будущих инженеров [2, с. 23–36].

В общем виде ОК отражают требования современного общества, предъявляемые к выпускнику высшей школы, такие как готовность к сотрудничеству и взаимодействию в обществе и коллективе. Сам термин «обще-

культурные компетентности» указывает на то, что они являются фундаментальным основанием для предметно-ориентированных и профессиональных компетенций.

В статье «К вопросу об актуальности формирования вербальных компетенций студентов технических вузов» [3, с. 163–170] подробно рассмотрена актуальность формирования вербальных компетенций при изучении общеобразовательных и специальных дисциплин, которые являются составной частью общекультурных компетентностей студентов технического вуза: устная речь по-прежнему остается наиболее распространенным способом общения, и работодатели при рассмотрении кандидатур на вакантные рабочие места все больше внимания обращают на умение грамотно, логически и аргументировано излагать свои мысли.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) определяет перечень общих компетенций и указывает, что их развитие должно происходить при освоении всех учебных дисциплин и профессиональных модулей. Специфика организации учебного процесса в техническом вузе по направлению подготовки 130101.65 «Прикладная геология» в соответствии с ФГОС третьего поколения заключается в том, что вербальные компетенции преимущественно формируются в общем гуманитарном и естественнонаучном учебных циклах дисциплин, которые изучаются на начальных курсах. В блоках дисциплин профессионального учебного цикла на старших курсах приоритетным направлением является формирование профессиональных компетентностей, что приводит к недостаточному формированию знаний, умений и навыков в области речевого общения.

Проанализировав все общекультурные компетентности, определяемые ФГОС третьего поколения по направлению подготовки 130101.65 «Прикладная геология», выделим те, в рамках которых развитие вербальных компетенций (ВК) имеет приоритетное значение

для формирования и развития ОК в процессе преподавания не только гуманитарных, но и общеобразовательных и специальных дисциплин.

Таблица 1. Содержание общекультурных компетенций

Код компетенции	Наименование компетенции	Содержание компетенции
ОК-3	Логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь	Способность и готовность выпускника к речевому общению в учебно-профессиональной деятельности, соблюдение всех норм и этики речевой коммуникации; владение культурой мышления, умение грамотно излагать результаты своей учебной и исследовательской работы; умение публично выступать, грамотно задавать вопросы, корректно вести диалог, участвовать в дискуссии
ОК-4	Быть готовым к кооперации с коллегами, работе в коллективе	Владение навыками совместной деятельности в группе и способность находить общие цели, вносить личный вклад в общее дело
ОК-5	Вести переговоры, устанавливать контакты, регулировать конфликты	Владение навыками управления профессиональной группой или коллективом, справляясь с разногласиями, конфликтами, разнообразием взглядов и мнений других людей, умение находить компромиссы
ОК-18	Быть готовым к социальному взаимодействию в различных сферах общественной жизни, к сотрудничеству и толерантности	Владение навыками взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, готовность участвовать в социально значимой, общественной деятельности

Из табл. 1 выделим вербальные компетенции (ВК), необходимые для инженеров направления 130101.65.

Таблица 2. Содержание вербальных компетенций ВК

Обозначение компетенции	Содержание компетенции
ВК-1	Способность и готовность будущего инженера к речевому общению в учебно-профессиональной деятельности
ВК-2	Умение публично выступать, аргументировано излагать собственную точку зрения, вести диалог с соблюдением психологии и этики речевого общения, полемики и дискуссии, корректно задавая вопросы
ВК-3	Умение свободно владеть письменной и устной речью в различных жанрах научного и делового стиля
ВК-4	Умение грамотно излагать постановку, решение проблемы и результаты проделанной работы
ВК-5	Владение навыками речевого взаимодействия с другими членами коллектива и совместной деятельности в группе
ВК-6	Способность правильно отражать и осмысливать внешнюю информацию, а также управлять собственным речемыслительным процессом

Можно отметить, что построение многих учебных курсов в техническом вузе имеет недостаточную направленность на формирование вербальных компетенций и не учитывает индивидуально-личностные особенности студентов. С этой целью установим компетентностные связи между профессиональными компетенциями (ПК) и вербальными (ВК) для направления подготовки 130101.65 «Прикладная геология».

Таблица 3. Компетентностные связи между ПК и ВК

Код компетенции	Наименование компетенции	Связь с ВК
ПК-3	Готовность к работе в качестве руководителя подразделения, лидера группы сотрудников, к формированию целей команды, принятию решений в ситуациях риска, учитывая цену ошибки, обучению и оказанию помощи сотрудникам	ВК-2 ВК-4 ВК-5
ПК-4	Готовность организовать свой труд, самостоятельно оценивая результаты своей деятельности, владение навыками самостоятельной работы, в том числе в сфере проведения научных исследований	ВК-4 ВК-6
ПК-5	Готовность демонстрировать понимание значимости своей будущей специальности, стремление к ответственному отношению в своей трудовой деятельности	ВК-1
ПК-6	Готовность проводить самостоятельно или в составе группы научный поиск, реализуя специальные средства и методы получения нового знания	ВК-5
ПК-10	Готовность использовать теоретические знания при выполнении производственных, технологических и инженерных исследований в соответствии со специализацией	ВК-1 ВК-6
ПК-18	Умение подготавливать и согласовывать геологические задания на разработку проектных решений	ВК-3 ВК-4
ПК-21	Готовность устанавливать взаимосвязи между фактами, явлениями, событиями и формулировать научные задачи по их обобщению	ВК-1 ВК-6
ПК-22	Готовность изучать, критически оценивать научную и научно-техническую информацию отечественного и зарубежного опыта по тематике исследований геологического направления	ВК-6
ПК-23	Способность планировать и выполнять аналитические, имитационные и экспериментальные исследования, критически оценивая результаты исследований, и делать выводы	ВК-3 ВК-4 ВК-6
ПК-25	Умение подготавливать данные для составления обзоров, отчетов и научных публикаций	ВК-3 ВК-6
ПК-27	Умение организовывать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в области организации и нормирования труда, готовность быть лидером	ВК-1 ВК-4 ВК-5
ПК-28	Умение составлять техническую документацию реализации технологического процесса (графики работ, инструкции, планы, сметы, заявки на материалы, оборудование), а также установленную отчетность по утвержденным формам	ВК-3
ПК-30	Умение управлять проектами	ВК-3 ВК-6

Из табл. 3 наглядно видна необходимость формирования вербальных компетенций для профессиональной подготовки студентов к производственной деятельности.

Между тем важным фактором для успешной реализации процесса развития речевой культуры специалистов считается необходимость выполнения таких условий, как «создание положительной мотивации студентов к

развитию культуры речи за счет стимулирования рефлексивных процессов; вовлечение студентов в процесс дискуссионно-аналитического общения; ориентация преподавателя на выработку у студентов навыков анализа текста и создание собственного речевого произведения; расширение среды образцового речевого общения на основе разнообразия форм воспитательной работы во внеучебное время» [4, с. 96–102].

Поставленная задача – формирование вербальных компетенций будущих инженеров – приводит к необходимости разработки теории и методики системы развития речевой культуры студентов в процессе изучения блоков общеобразовательных и специальных дисциплин. Требуется проектирование и разработка новых технологий обучения, включающих в себя дополнительные формы и методы проведения лабораторных работ, деловых игр, семинаров, написания самостоятельных заданий в виде эссе, пояснительных записок и т. д.

В.К. Дьяченко в своих работах [5, с. 7; 6, с. 6; 7, с. 38; 8, с. 122] выделяет в общей структуре учебного процесса следующие организационные формы работ: индивидуальную, парную, групповую, коллективную. Их комбинирование и дает возможность использовать различные формы конкретных учебных работ. Перечень организационных форм учебной работы в вузе на сегодняшний день включает более 20 видов, среди которых выделяются: лекции, практикумы, семинары, коллоквиумы, учебные и производственные практики, занятия в форме факультатива, зачеты и экзамены, самостоятельная работа, участие в научных исследованиях и многие другие.

Получение положительного результата любого образовательного процесса, в том числе в вузе, зависит от действующей системы применяемых средств, методик и методов обучения. Сущность методов обучения нужно рассматривать как целостную систему способов, в комплексе обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности студентов [9, с. 113]. Организацию учебно-познавательной деятельности студентов можно рассматривать как систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: целей обучения, содержания учебного материала и образовательного процесса, средств обучения, совокупности применяемых приемов, или как структуру, свойства и отношения компонентов которой отражают связи между элементами интересующего нас объекта и облегчают процесс получения информации. Движущую силу учебного процесса можно определить как противоречие между предлагаемым порядком обучения и уровнем знаний, умений и интеллектуальным развитием студентов, между фактическими знаниями и потребностью в их получении. Эти противоречия можно разрешить за счет грамотного планирования учебного процесса. Эффективность обучения правомерно зависит от того, насколько удастся обеспечить единство между действиями педагогов и студентов.

Не менее сильное влияние оказывает взаимосвязь используемой системы с профессиональной спецификой вуза. Современные исследования в этой области показывают, что в высшей школе в полном объеме внедряется весь комплекс как традиционных, так и инновационных

технологий и средств обучения.

Процесс развития вербальных компетенций студентов должен быть организован в рамках четко спроектированной и организованной системы, предполагающей переход от пассивных, информативных к проблемно-ситуативным формам и методам обучения. Необходимо использование методов и приемов, способствующих наиболее эффективному развитию речевой подготовки студентов, формирующих систему знаний о нормах и правилах общения, профессионально-речевой культуре будущего выпускника высшей школы, его коммуникативной деятельности, обеспечивающей достаточное владение коммуникативной техникой.

Среди всего многообразия методов обучения можно выделить три обобщенные группы: пассивные, интерактивные и активные.

В процессе формирования вербальных компетенций студентов в условиях развивающего обучения необходимо создавать условия для максимальной активности и проявления инициативы самого обучающегося, поскольку навыки речевого общения формируются лишь в процессе собственной деятельности. Многие педагоги связывают развитие навыков речевого общения именно с активными методами обучения, под которыми понимаются «...все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого студента» [10].

Активные методы обучения в процессе преподавания предполагают организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к лучшему взаимопониманию и взаимодействию, совместному решению общих задач. В процессе диалога студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств, рассматривать альтернативные мнения, принимать участие в дискуссиях и общаться с другими людьми.

А.М. Смолкин даёт следующее определение активным методам обучения: «Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты» [11, с. 30].

Деятельность преподавателя в процессе обучения не должна быть направлена только на изложение готовых знаний и контроль за их воспроизведением. Преподавателю необходимо создать условия для самостоятельного освоения студентами знаний и получения опыта в процессе активной познавательной деятельности.

Положительный эффект от применения активных методов обучения во многом зависит от умения преподавателя использовать метод диалогов. Общение через диалог способствует развитию таких навыков, как развернутая речь, аргументирование, участие в дискуссии и умение рассуждать вслух, формирует четкость и ясность формулировок. Диалог – это универсальное средство взаимодействия, так как «объектом понимания является не вещь, а процесс».

Суть применения активных методов заключается

в формировании диалога как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами.

Методы активного обучения могут применяться на всех стадиях и этапах процесса обучения:

1 этап – первичное освоение материала; может проходить в виде проблемной лекции или учебной дискуссии;

2 этап – закрепление и контроль знаний; здесь могут использоваться методы коллективной мыслительной деятельности или тестирования;

3 этап – формирование умений и навыков на основе знаний в процессе применения различных имитационных методов.

К активным методам можно отнести эвристическую беседу, «мозговой штурм», проблемную лекцию, «деловые» и ролевые игры, кейс-методы, тренинги, проектную деятельность, групповую работу студентов с иллюстративным материалом и т. д. [12, с. 563–568; 13, с. 73; 14, с. 312].

Особенно часто используется классификация методов активного обучения, составленная А.М. Смолкиным. В ней автор выделяет имитационные методы активного обучения, в которых учебно-познавательная деятельность в процессе занятий построена на имитации профессиональной деятельности. Остальные методы относятся к неимитационным и чаще всего используются для активизации познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях. Среди имитационных методов выделяют игровые и неигровые. К игровым относят проведение деловых игр, игровое проектирование, а к неигровым – решение ситуационных задач, анализ конкретных ситуаций и др. [15, с. 57–61].

Рассмотрим наиболее признанные и эффективные активные методы обучения с точки зрения формирования вербальных компетенций [16, с. 22; 17, с. 25–32; 18, с. 129–133].

Дискуссия как метод обучения представляет собой специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы, которое обычно начинается с постановки вопроса. Дискуссия используется в процессе проведения семинаров, практикумов, лабораторных и практических занятий. В некоторых случаях можно организовывать лекции-дискуссии, когда лектор в процессе изложения материала обращается к аудитории с отдельными вопросами, требующими быстрых и коротких ответов. В полной мере дискуссию на лекции развернуть невозможно, но вопрос, направленный обучаемым, создаёт атмосферу коллективного размышления и готовности внимательно слушать рассуждения лектора, отвечающего на заданный дискуссионный вопрос.

Метод «мозговой атаки» как метод обучения применяется не слишком широко в практике высшей школы. Но именно он позволяет при минимальных затратах времени найти для поставленной проблемы множество решений, выдвигаемых участниками спонтанно. Суть метода в поиске ответа на любую сложную проблему с помощью активных предложений, высказываний, всевозможных идей, догадок. Все эксперты делятся на две группы: первая генерирует идеи (выставляет оцен-

ки), а вторая – их анализирует. При этом запрещается критиковать ту или иную идею. Идея, с которой согласится большинство экспертов, и считается правильной. К достоинствам метода можно отнести активный обмен мнениями участников, что улучшает навыки общения, повышает способность аргументировано излагать собственную точку зрения в процессе дискуссии.

Метод «круглого стола» был заимствован педагогами из области политики и науки. В процессе обучения метод используется в основном для повышения эффективности усвоения теоретических вопросов и проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах. При этом участники имеют возможность высказывать собственные суждения.

Метод «деловой игры» как метод обучения заключается в учебном моделировании ситуации той деятельности, которой предстоит обучить студентов, чтобы на моделях, а не на реальных объектах обучать будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции. В процессе проведения «деловой игры» происходит активизация мышления и вовлечение обучаемых в творческий процесс, взаимодействие студентов и преподавателей становится более активным [19, с. 28].

Также важно уделить внимание и «кейс-методу», который является одним из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной учебной деятельности. Метод заключается в анализе конкретных ситуаций, что помогает развивать способность студентов к анализу различных жизненных и производственных задач. В каждой конкретной ситуации необходимо определить существование проблемы, в чем она состоит и определить свое отношение к ней. Это развивает навыки четко и точно излагать собственную точку зрения в устной и письменной форме, убедительно отстаивать и защищать свою точку зрения [20, с. 15].

Одним из наиболее популярных методов графического структурирования текста является «кластер» (от англ. cluster – гроздь). Этот способ позволяет сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в тот или иной текст, и представляет собой выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди. Кластер является отражением нелинейной формы мышления и для многих студентов является необходимым в силу специфики их способа восприятия информации. Иногда этот способ называют «наглядным мозговым штурмом».

Прием маркировки текста – *инсерт* (авторы – Воган и Эстес, 1986; модификация – Мередит и Стил, 1997) представляет собой способ работы с текстом, систему заметок для эффективного чтения и размышления. Цель метода состоит в побуждении студентов к высказываниям, анализу своих знаний, вовлеченности в текст и стремлению его понять. При этом важно, чтобы студенты обменивались мнениями, общались, что способствует обогащению их словарного запаса, вырабатывает гибкость мышления, способствует развитию систематичности мышления, умения классифицировать поступающую информацию и выделять новое.

«Таск-анализ» – методический прием, который позволяет студентам научиться независимо размышлять об отдельных моментах текста, заставляет их относиться к текстам и в качестве читателей, и в качестве соавторов, что помогает устанавливать связь между чтением и разработкой доказательств. Использование метода значительно улучшает способность студентов читать и оценивать прочитанное. Это активно проявляется при подготовке к групповой дискуссии, позволяя выявлять слабые места в приводимых доказательствах, например: отсутствие доводов в защиту, слабая аргументация, несоответствие материала, неуместные ссылки на авторитеты. В ходе работы студенты учатся вырабатывать собственное мнение, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Одним из приемов, применяемых для повторения материала и способствующих активизации запоминания терминов, является применение кроссвордов. Используя кроссворд как метод контроля, преподаватель может проверить уровень словарного запаса студента, освоение новых терминов, полученных в процессе обучения. Использование метода проверки знаний в виде кроссворда повышает интерес учащихся к учебной деятельности, позволяет снять эмоциональное напряжение благодаря игровой форме, сократить время на запись ответа и уменьшить трудоемкость проверки.

Внедрение вышеперечисленных методов в учебный процесс помогает сформировать необходимый уровень вербальной компетентности как обучающихся, так и преподавателей, что сказывается на качестве подготовки будущих специалистов [21, с. 8]. Развитие вербальных компетенций основано на принципе единства и преемственности форм и методов обучения на основе связей, обусловленных наличием в каждом учебном предмете или дисциплине общекультурного и общеобразовательного содержания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чеканушкина Е.Н. Педагогическая технология формирования социально-экологической компетентности у студентов технического вуза // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11, № 4. С. 894–897.
2. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 9. С. 23–36.
3. Рябинова Е.Н., Марченкова Л.А. К вопросу об актуальности формирования вербальных компетенций студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 2. С. 163–170.
4. Безенкова Т.А. Методика развития культуры речи студентов вуза в процессе изучения дисциплин культурологического цикла // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 13. С. 96–102.
5. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
6. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
7. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.
8. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах. М.: Народное образование, 2004. 352 с.
9. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика: лекции по нетрадиционной педагогике. М.: Народное образование, 2008. 512 с.
10. Иоффе А.Н. Активная методика – залог успеха // Гражданское образование: материал международного проекта. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. С. 144.
11. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
12. Гаджиев Э.Э. Активные методы обучения как средство формирования общекультурных компетенций у студентов // Молодой ученый. 2014. № 20. С. 563–568.
13. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
14. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. 541 с.
15. Шумова И.В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной науч. конференции. Челябинск: ЧГПУ, 2011. С. 57–61.
16. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий). Н.-Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.
17. Кирикова М.И. Современные методы обучения в вузе // Новые подходы к моделированию образовательных программ в высшей школе в условиях реформ: материалы международной научно-практической конференции 20–21 мая 2012 г. Пенза-Алматы: Социосфера, 2012. С. 25–32.
18. Огольцова Е.Г., Хмельницкая О.М. Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях: материалы региональной научно-практической Интернет-конференции. М., 2009. С. 129–133.
19. Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
20. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
21. Газизова Г.М. Использование методов интерактивного обучения как фактор успешного овладения студентами профессиональными компетенциями // Труды МЭЛИ: электронный журнал. 2008. № 7. С. 8.

VERBAL COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS

© 2015

E.N. Ryabinova, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor of Chair
“Higher mathematics and applied informatics”

L.A. Marchenkova, senior lecturer of Chair “Geology and geophysics”
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: verbal competences; educational process; engineering; technical high school; vocational training; vocational oral communication.

Abstract: The authors consider the relevance of development of verbal competences of technical high school graduates in the process of their vocational training. The necessity of development of vocational oral communication in the process of training future engineers is caused by the fact that technical education has some key differences from humanitarian one. It occurs due to the prevalence of disciplines based on the exact sciences and more clearly structured organization of training. Verbal competences are mainly developed within the general disciplines of the humanities and natural sciences, which are studied at the beginning of training. While teaching vocational disciplines to the upper years' students, the priority goal is to develop vocational competences. It leads to inadequate development of knowledge and skills in the field of oral communication. It creates the necessity to develop verbal competences of the technical high school students during the process of learning general and specialty disciplines, which should harmonize with the main goals, take into account the prospects of development of higher technical education at the stage of development of a new educational conception. It is shown that the future engineer training requires the development of verbal competences of the students in technical high school: the ability to reflect, to understand, to analyze, to control, and to generalize the information; to get new knowledge and to manage own verbal and cognitive process. The task of development of verbal competences of future engineers causes the necessity to develop the theory and methodology of the system of the students' oral culture development in the process of learning general and specialty disciplines. It requires the design and development of new educational technologies involving additional forms and methods for laboratory work, business games, seminars, writing of self-dependent tasks in the form of essay, explanatory notes and so on.

Ключевые слова: понятие «гражданская позиция»; сравнительный анализ понятий.

Аннотация: В статье проводится сравнительный анализ определения такого понятия, как «гражданская позиция». Термин рассматривается с точки зрения различных наук. В конце дается авторское определение понятию «гражданская позиция», актуальное для данного исследования.

Современное общество является довольно нестабильным. Большой отпечаток на нем оставили развал Советского Союза и тяжелые 1990-е годы. Изменения произошли практически во всех сферах нашей жизни, все они подверглись какой-либо деформации. Сейчас нашей стране нужны люди с активной гражданской позицией. Те люди, которые понимают, что несут ответственность за свою страну и готовы в случае чего встать на ее защиту. А что же означает данный термин – «гражданская позиция»?

Изучением данного термина занимались такие авторы, как В.Т. Лисовский, Ю.В. Березутский, Н.Ф. Крицкая, Т.В. Абрамян, Т.И. Кобелева, П.А. Баранов, Н.П. Капустин, А.М. Шаленов, Н.Н. Перепеча и др. Хочется отметить, что термин этот достаточно многозначен, ему не дается точного определения в словарях.

В социологии термин «гражданская позиция» рассматривается В.Т. Лисовским и Ю.В. Березутским.

Так, одним из определений гражданской позиции является «осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия в отношении окружающего в личном и общественном плане, направленное на реализацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных интересов. Это тот путь, который сегодня должен пройти молодой человек, чтобы занять достойное место и стать гражданином своей страны [1]. Раскрывая это определение, можно сказать, что индивид должен развиваться как в личностном, так и в социальном плане, при этом развитие личное и социальное не должно идти разрозненно друг с другом.

С точки зрения социологии, Ю.В. Березутский определяет гражданскую позицию как совокупность внутренних общечеловеческих ценностей, приобретенных в процессе социализации личности и помогающих ей: во-первых, самостоятельно принимать решения в выполнении функциональных задач профессиональной деятельности, гражданина долга, активного участия в общественной жизни, прогнозируя возможные последствия таких решений; во-вторых, нести личную и социальную ответственность за эти принятые решения. Основными ценностными ориентирами в этом случае должны стать патриотизм и гражданственность личности [2].

В психолого-педагогической литературе мы можем найти следующих авторов, занимающихся изучением «гражданской позиции»: Т.В. Абрамян, П.А. Баранов, Г.Я. Грявцева, Н.П. Капустин, Г.Н. Филонов, А.М. Шаленов и др.

В исследовании Т.В. Абрамян мы видим, что гражданская позиция – это важнейшая составная структура личности, по сути она представляет совокупность действий, способов поведения, осознание и принятие на себя личностью ответственности [3].

Мнение Абрамян несколько схоже с определением, которое дает нам Березутский. Оба они говорят о том, что человек должен принимать на себя ответственность за свои поступки.

В своей работе П.А. Баранов определяет термин «гражданская позиция» следующим образом: «это доминантная сфера личностной характеристики, определяющая смысл, направленность поступков, сопричастность личности к судьбе Отечества, к процессу в целом» [4]. Г.Я. Грявцева в своем исследовании дает следующее определение: «гражданская позиция – это интегративное качество личности, включающее в себя понятия, знания, убеждения, поведение, нравственные характеристики» [5].

Другой автор, дающий определение гражданской позиции, – Н.П. Капустин определяет ее как комплекс качеств личности, включающих социальную активность, следование закону, доминирование мотивов общественного долга [6].

В своей работе Г.Н. Филонов придерживается точки зрения, что гражданская позиция – это принятие общечеловеческих нравственных ценностей, это гуманизм взаимоотношений людей, это проявление достоинства, которое проявляется в общении личности с другими людьми, на основе взаимного уважения и признания самобытности каждого. Это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в деятельности и отношениях человека, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений [7]. Таким образом, Г.Н. Филонов делает акцент на внутренних ценностях и чувствах человека и считает, что именно они определяют все последующие поступки.

В своей работе А.М. Шаленов утверждает, что гражданская позиция – это различные аспекты отношений – духовных, трудовых, нравственных и других [8]. С.В. Гладченкова и О.В. Гороховцев в своем исследовании определяют гражданскую позицию как совокупность качеств личности по отношению к гражданину, обществу, государству [9].

В педагогике «гражданскую позицию» изучают Н.Н. Волобоева, А.М. Андресюк, Н.Ф. Крицкая, Т.Н. Балобанова, Д.В. Кириллов, Н.Н. Перепеча, Э.П. Стрельникова, Т.И. Кобелева.

Многие исследователи, как например Н.Н. Волобоева в своей статье, считают, что понятие «гражданская позиция» стоит на стыке двух других понятий: «гражданственность» и «социальная активность». Гражданственность определяется как интегративное качество личности, которое включает в себя любовь к Родине, чувство собственного достоинства и уважение к государству. Социальная активность трактуется как устойчивое свойство личности, которое зависит от ее места в социальной структуре и от социальной роли, которую личность выполняет. Именно этот

вид активности побуждает индивида к активной социальной деятельности. Исходя из этих двух определений, гражданскую позицию можно определить как совокупность познавательной, мотивационно-нравственной и поведенческой сфер личности, сформированной под влиянием внешних факторов и воздействий, собственных усилий и специально сконструированных социально-педагогических условий [10]. Именно эти три сферы являются составляющими компонентами гражданской позиции.

Если говорить о современных работах, связанных с гражданской позицией, то в первую очередь нужно назвать исследование Н.Ф. Крицкой «Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин». Автор считает, что процесс формирования гражданской позиции будет более эффективным, если определять термин «гражданская позиция» как рефлексивное отношение субъекта к событиям действительности и собственной деятельности в соответствии с современной системой гражданских ценностей [11].

Изучением формирования гражданской позиции учащихся в социокультурной среде занимается Т.Н. Балобанова. В своем исследовании она рассматривает гражданскую позицию как интегративное понятие, включающее нравственные качества личности, ее профессиональную компетентность, уровень культуры, способность к саморазвитию, общественную активность [12]. Автор считает, что среда школы является важнейшим условием становления гражданственности учащихся. Именно в школе закрепляются у молодых людей определенные качества, установки, ценности, стереотипы восприятия и поведения.

А.М. Андреев, проанализировав в своей статье работы исследователей, занимающихся гражданской позицией, делает вывод о том, что можно выделить два подхода в определении понятия «гражданская позиция». Первый подход связан с определением гражданской позиции как интегративного качества личности, включающего в себя патриотизм, трудолюбие, социальную активность, законопослушность и др. Сторонниками такого определения являются И.В. Молодцова, А.С. Гаязов, С.В. Митросенко, Э.П. Стрельникова и др. Второй подход определяет данное понятие как различные аспекты отношений – нравственных, правовых, духовных, социальных и др. Приверженцами такого определения являются Н.Ф. Крицкая, Т.И. Кобелева, Г.Т. Суколенова и др. [13].

В своей работе Н.Н. Перепеча определяет гражданскую позицию как личностно значимое свойство, определяющее направленность деятельности студентов на основе принятия общечеловеческих ценностей, прав, свобод и обязанностей гражданина своего Отечества в ходе обучения в вузах [14].

Несколько другое определение гражданской позиции в своей работе дает Э.П. Стрельникова, которая определяет гражданскую позицию как интегральное качество (или совокупность качеств личности, мотивов поведения, системы мировоззрений), обеспечивающее нравственную, правовую, духовную и физическую защиту человека, характеризующее его как сознательного члена общества с высокоразвитым гражданским долгом, готовностью трудиться на общую пользу, решимостью и умением отстаивать государственные интересы, непримиримостью к антиобщественным и антигосударственным проявлениям, бережным

отношением к государственной собственности и умением сочетать личные и общественные интересы [15].

Изучая формирование гражданской позиции, Т.И. Кобелева утверждает, что гражданская позиция учащихся старших классов является интегративной системой отношений личности к государству, праву, гражданскому обществу, к самому себе как гражданину, определяющих ориентацию на общественное благо и реализующихся в деятельности [16].

В своем исследовании Д.В. Кириллов определяет термин «гражданская позиция» как интегративное относительно устойчивое личностное образование, выражающееся в отношении личности к гражданскому обществу, как к ценности, раскрывающееся и реализующееся через идеи гражданского долга и гражданской ответственности, включающее в себя знания о ценности гражданского долга и гражданской ответственности, эмоционально-оценочное отношение к ним, осознание гражданской позиции в качестве личностной и социальной ценности и проявляющееся в деятельностных аспектах ценностного отношения [17].

Все авторы, говоря о гражданской позиции, так или иначе выделяют в ней три компонента: когнитивный, деятельностный и оценочно-эмоциональный. И на основании этих компонентов мы можем дать свое определение такому понятию, как «гражданская позиция».

Исходя из теоретического анализа Отечественной и зарубежной литературы, с учетом специфики различных отраслей знания, занимающихся изучением гражданской позиции, мы можем говорить о том, что «гражданская позиция» – это интегративная система отношений личности к закону, обществу, государству, самому себе как гражданину, событиям действительности и собственной деятельности, определяющая смысл и направленность поступков индивида, позволяющая осознавать и принимать на себя ответственность, участвовать в общественной жизни, а также сохранять духовные ценности своего Отечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лисовский В.Т. Социология молодежи. СПб.: СПбГУ, 2009. 254 с.
2. Березутский Ю.В., Щепочкин Н.С. Гражданская позиция молодежи региона: опыт социологического анализа // Власть и управление на Востоке России. 2011. № 1. С. 151–159.
3. Абрамян Т.М. Подготовка будущего учителя к гражданскому воспитанию подростков : дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 185 с.
4. Баранов П.А. Современный гуманизм и гражданская позиция личности // Гражданское образование: материалы международного семинара. СПб., 1997. С. 66–68.
5. Грявцева Г.Я. Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. 214 с.
6. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. М.: Академия, 1999. 214 с.
7. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития // Педагогика. 1999. № 8. С. 45–51.
8. Шаленов А.М. Проблема воспитания гражданственности школьников в советской

- педагогике 70-80 гг. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 18 с.
9. Гладченкова С.В., Гороховцев О.В. Формирование гражданской позиции юристов в вузе: к постановке проблемы // Вестник Воронежского института МВД России. 2013. № 1. С. 167–170.
10. Волобоева Н.Н. Особенности программы развития активной гражданской позиции подростков // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. 2008. № 39. С. 264–267.
11. Крицкая Н.Ф. Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. 214 с.
12. Балобанова Т.Н. Формирование гражданской позиции учащихся в социокультурной среде // Человек и образование. 2006. № 8-9. С.104–105.
13. Андресюк А.М., Результаты теоретического осмысления понятия «гражданская позиция школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 113. С. 82–85.
14. Перепеча Н.Н. Формирование гражданской позиции студентов высших учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 200 с.
15. Стрельникова Э.П. Формирование гражданской позиции старшеклассников во внеклассной работе школы : дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2001. 267 с.
16. Кобелева Т.И. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 186 с.
17. Кириллов Д.В. Формирование гражданской позиции старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 208 с.

THE CONCEPT OF “CIVIC POSITION”: COMPARATIVE ANALYSIS

© 2015

M.P. Ryazanova, postgraduate student
Samara branch of Moscow City Teacher Training University, Samara (Russia)

Keywords: the concept of “civic position”; comparative analysis of the concepts.

Abstract: The paper gives the comparative analysis of such concept as “civic position”. The term is considered from the points of view of various sciences. In the end, the author gives her own definition to the concept of “civic position” relevant to the research.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ БУЛЕВЫХ ФУНКЦИЙ

© 2015

М.С. Спирина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика»

А.А. Гудков, студент

Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: булева логика; булевы функции; дифференцирование; решение дифференциальных уравнений; дифференциальные уравнения булевых функций.

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые подходы к решению дифференциальных уравнений булевых функций на конкретных примерах. Целью работы является представление достаточно сложных вопросов на простейших примерах.

Приведены примеры решения дифференциальных уравнений в частных производных. Материал статьи будет полезен тем, кто только начинает заниматься изучением данного направления.

Введение

Современная экономика использует цифровые системы для управления потоками передаваемой информации. Актуальной и значимой становится возможность описания динамического развития технических систем на основе методов логического дифференциального исчисления. Представив описание функционирования цифровых систем в виде дифференциальных операторов и логических дифференциальных уравнений, мы получаем возможность для анализа и изучения сложных динамических систем с дискретными состояниями и изменениями их свойств. Результаты анализа позволяют в дальнейшем синтезировать новые системы, обладающие свойством самодиагностики за счет повышения их чувствительности при достаточной помехозащищенности.

Булево дифференциальное исчисление возникло как потребность обработки электрических инженерных задач в области кодов, исправляющих ошибки тестирования передачи сигналов по каналам цифровых коммутационных цепей. Учитывая, что современные сетевые и коммуникационные технологии постоянно совершенствуются, потоки передаваемой информации увеличиваются, актуальным остается вопрос эффективного и помехозащищенного кодирования информации. Поэтому появление новых инструментов в виде булевых дифференциальных исчислений может внести свой вклад в повышение результативности работы технических специалистов в сфере защиты информации, передаваемой цифровым способом. Также отметим, что в настоящее время оно может быть использовано для моделирования деятельности конечных автоматов, дискретных событий динамических систем. Это одно из современных направлений исследований, связанных с разделом дискретной математики, которое особенно актуально для средств цифровой обработки данных.

В последнее время появились публикации об использовании булевых функций при решении дифференциальных уравнений. В основном это зарубежные публикации. Сейчас это направление развивается и в нашей стране.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами обосновывается стоящими перед страной приоритетами экономического развития, среди которых становление высокотехнологичной сети коммуникаций современной связи и безопасной передачи информации по цифровым каналам является одной из наиболее важных проблем (Л.В. Глухова [1]).

В этой связи происходит постоянный поиск новых инструментов для повышения помехозащищенности сетевых коммуникаций. Растет потребность в специалистах технического профиля, имеющих навыки практического решения возникающих проблемных вопросов в компьютерных системах. Корректировку сбойных

ситуаций специалисты выполняют на основе использования существующего математического аппарата, с учетом арифметико-логических основ взаимодействия составных компонентов вычислительной техники и компьютерных коммуникаций. Эффективными математическими инструментами являются алгебра логики, методы дискретной математики и логического дифференциального исчисления. Они позволяют моделировать в динамике деятельность сложных систем и оценивать их состояние в текущий момент времени (С.С. Марченков [2], А.В. Чернов [3], А.Д. Закревский [4], М.С. Спирина [5], Ю.П. Шевелев [6], О.Н. Ярыгин [7]).

Вопрос эффективности применения булевой алгебры в настоящее время не вызывает сомнения. Истоками ее зарождения можно считать далекий 19 век, когда Джорж Буль заложил основы алгебры логики, построенной на логических высказываниях. Для каждого из высказываний выполняется оценка утверждением, имеющим определенное значение: истинное или ложное (Yanushkevich [8], Postnoff [9], Steinbah [10]).

Сегодня ключевые принципы булевой алгебры положены в основу арифметико-логических операций, производимых в памяти компьютера; во всех языках программирования присутствует логический тип обработки данных. Поэтому подготовка специалистов в области информационных технологий и вычислительных систем должна включать изучение не только основ булевой алгебры или дискретной математики, но и формировать практические навыки применения дифференциальных вычислений. Тогда на практике они смогут применять их для управления возникающими сбойными ситуациями в сложных технических системах (О.Н. Ярыгин [11; 12], А.Д. Talanchev [13]).

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматриваются аспекты вышеописанных проблем (B. Steinbach and Ch. Posthoff [14; 15], F.M. Brown [16]) отражает растущий интерес к области дифференцирования функций алгебры логики. В дальнейшем в статье авторы опираются на выводы работ зарубежных авторов прошлого века (S.B. Akers [17], A. Thayse [18]), D. Bochmann ([19], R. Scheuring, H. Wehlan [20]), современные работы в этом направлении и способы решения дифференциальных уравнений булевых функций (B. Steinbach and Ch. Posthoff [21]), а также на собственные изыскания.

Булевы функции от n аргументов представляют собой в дискретной математике отображение $B^n \rightarrow B$, где $B = \{0,1\}$ – булево множество. Здесь элементы булева множества $\{1, 0\}$ обычно интерпретируются как логические значения «истинно» и «ложно», хотя в общем случае они рассматриваются как формальные символы, не несущие определённого смысла [22].

В настоящее время булевы функции продолжают изучаться. Появляются работы, в которых рассматриваются особенности дифференцирования булевых функций.

Необходимость изучения этих направлений обосновывается потребностью управления сложными динамическими системами с дискретными состояниями, а также при моделировании и исследовании состояний конечных автоматов, что и предопределило выбор темы исследования, сформировало цели данной статьи, которые в общем виде можно сформулировать следующим образом: рассмотреть на конкретных примерах решение простейших дифференциальных уравнений булевых функций. Новизна практических выводов заключается в том, что в нашей стране мало внимания уделяется данному вопросу и в публикациях решение практических примеров в этой области исследования фактически отсутствует.

Изложение основного материала статьи состоит в следующем. За основу логического решения дифференциальных уравнений булевых функций возьмем известный математический аппарат классического дифференциального исчисления для вещественных функций одного или нескольких действительных переменных. Это понятия производной, в которой обосновывается, как изменение аргумента влияет на изменение значения функции и понятие дифференциала.

Рассмотрим простой и чаще всего используемый в приложениях подход, базирующийся на двухэлементной булевой алгебре со множеством $B = \{0, 1\}$ на булевых бинарных переменных $x \in \{0, 1\}$ и на векторах переменных $x = (x_1, x_2, \dots, x_k)$ в логическом пространстве.

Известно, что булева функция $f(\bar{x})$ описывается отображением $f: B^k \rightarrow B$ и множество из n функций описывается как $F = \{f_1, \dots, f_n\}$ и может быть представлено в виде карт $f: B^k \rightarrow B^n$ [22].

Логическое уравнение булевых функций в общем виде $f_i(\bar{x}) = f_j(\bar{x})$ может быть описано в виде однородного уравнения $f(\bar{x}) = 0$ совместно с $f(\bar{x}) = f_i(\bar{x}) \oplus f_j(\bar{x})$ и множествами из одновременных равенств $\{f_1 = 0, \dots, f_n = 0\}$, которые всегда могут быть комбинированы в единую форму вида

$f_1 + \dots + f_n = 0$. Здесь и в последующем знак $\oplus$ обозначает сложение по модулю 2, или операцию исключающего «или» (XOR).

Подойдем к достижению поставленных целей поэтапно: сначала введем понятие производной и рассмотрим его, затем введем понятие дифференциала и дифференциального уравнения, а затем приведем примеры решения дифференциальных уравнений булевых функций.

Рассмотрим производную булевых функций более подробно.

Предположим, что $x \in B$ и $\bar{y} \in B^m$. Тогда производная от булевой функции $\partial f(x, \bar{y}) / \partial x$, где сама булева функция описывается как $f(x, \bar{y})$ по отношению к переменной x есть функция $\partial f / \partial x: B^m \rightarrow B$, имеющая вид, представленный в формуле (1) или (2).

$$\frac{\partial f}{\partial x} = f(0, \bar{y}) \oplus f(1, \bar{y}). \quad (1)$$

$$\frac{\partial f}{\partial x} = f(x, \bar{y}) \oplus f(x', \bar{y}). \quad (2)$$

Она принимает значение единицы только тогда, когда изменение значения x изменяет и значение f .

Максимальное и минимальное значения функции

$f(x, \bar{y})$ по отношению к переменной x изменяются по формулам (3) и (4) соответственно.

$$\max_x f = f(x, \bar{y}) + f(x', \bar{y}). \quad (3)$$

$$\min_x f = f(x, \bar{y}) f(x', \bar{y}). \quad (4)$$

Пусть $\bar{x} \in B^k$ и $\bar{y} \in B^m$.

Тогда, производная $\partial^k f(\bar{x}, \bar{y}) / \partial \bar{x}$ булевой функции $f(\bar{x}, \bar{y})$ по отношению к k переменным в « x » есть функция $\partial^k f / \partial \bar{x}: B^m \rightarrow B$, вычисляемая по формуле (5).

$$\frac{\partial^k f}{\partial \bar{x}} = \frac{\partial^k f}{\partial x_1 \dots \partial x_k} = \frac{\partial}{\partial x_1} \left(\dots \frac{\partial f}{\partial x_k} \right). \quad (5)$$

Максимум и минимум функции по отношению к нескольким переменным определяется соответственно.

Рассмотрим дифференцирование.

Пусть переменная dx определена выражением (6) и называется дифференциалом переменной x , и описывает ее приращение (dx). Кроме того, вектор (7) назовем дифференциалом $\bar{dx}$.

$$|dx| = \begin{cases} 1, & \text{если } x \text{ изменяет свое значение} \\ 0, & \text{если } x \text{ остается константой} \end{cases} \quad (6)$$

$$\bar{dx} = \bar{x} \oplus \bar{x}^* \quad (7)$$

Он описывает приращение составляющих вектора $\bar{x}$, когда $\bar{x}$ изменяется совместно с другими значениями.

Отметим, что в B^k $\bar{x}$ является точкой и $\bar{dx}$ – это направление от $\bar{x}$ к $\bar{x}^*$. Итоговое значение дифференциала булевой функции $f(\bar{x})$ показано в формуле (8).

$$df = f(\bar{x}) \oplus f(\bar{x} \oplus \bar{dx}). \quad (8)$$

Дифференциальное уравнение в частных производных для булевой функции $f(\bar{x}, \bar{y})$ по отношению к аргументу $\bar{x}$ показано в формуле (9).

$$d_{\bar{x}} f = df | d\bar{y} = 0. \quad (9)$$

А k -й частный дифференциал булевой функции $f(\bar{x}, \bar{y})$ по отношению к $\bar{x}$ можно представить в виде формулы (10).

$$d_{\bar{x}}^k f = d_{x_1} (\dots d_{x_k} f(\bar{x}, \bar{y})). \quad (10)$$

Таким образом, дифференциальные уравнения булевых функций $f(\bar{x}, \bar{dx}) = 0$, а также булевых уравнений могут быть решены на основе дифференциальных операторов.

Рассмотрим пример 1.

Пусть имеется булева функция $f(x_1, x_2, x_3)$, заданная следующим выражением:

$$f(x) = f(x_1, x_2, x_3) = x_1 x_2 \vee x_1 \bar{x}_3.$$

Будем использовать формулу (2) для дифференцирования по каждой переменной с изменением переменных по x_1, x_2, x_3 и их изменения попарно.

Имеем:

$$\frac{\partial f}{\partial x_1} = x_2 \vee \overline{x_3};$$

$$\frac{\partial f}{\partial x_2} = x_1 \oplus x_1 \overline{x_3} = x_1 (1 \oplus \overline{x_3}) = x_1 x_3;$$

$$\frac{\partial f}{\partial x_3} = x_1 x_2 \oplus x_1 = x_1 (x_2 \oplus 1) = x_1 \overline{x_2};$$

$$\frac{\partial^2 f}{\partial x_1 \partial x_2} = \frac{\partial}{\partial x_2} \left(\frac{\partial f}{\partial x_1} \right) = 1 \oplus \overline{x_3} = x_3;$$

$$\begin{aligned} \frac{\partial^2 f}{\partial (x_1, x_2)} &= \frac{\partial f}{\partial x_1} \oplus \frac{\partial f}{\partial x_2} \oplus \frac{\partial^2 f}{\partial x_1 \partial x_2} = (x_2 \vee \overline{x_3}) \oplus x_1 x_3 \oplus x_3 = \\ &= (x_2 \vee \overline{x_3}) \oplus x_3 (x_1 \oplus 1) = (x_2 \vee \overline{x_3}) \oplus \overline{x_1} x_3 = (x_2 \vee \overline{x_3}) \vee \overline{x_1} x_3 = \\ &= (x_2 \vee \overline{x_3}) \vee \overline{x_1} x_3 = (x_2 \vee \overline{x_3}) (x_1 \vee \overline{x_3}) \vee \overline{x_2} x_3 \overline{x_1} x_3 = \overline{x_3} \vee x_1 x_2 \vee \\ &\vee \overline{x_1} x_2 x_3 = \overline{x_3} \vee x_1 x_2 \vee \overline{x_1} x_2. \end{aligned}$$

$$\text{Определим } \frac{\partial^3 f}{\partial (x_1, x_2, x_3)}.$$

$$\frac{\partial^2 f}{\partial x_1 \partial x_3} = \frac{\partial}{\partial x_3} \left(\frac{\partial f}{\partial x_1} \right) = x_2 \oplus 1 = \overline{x_2}$$

$$\frac{\partial^2 f}{\partial x_2 \partial x_3} = \frac{\partial}{\partial x_3} \left(\frac{\partial f}{\partial x_2} \right) = x_1$$

$$\frac{\partial^3 f}{\partial x_1 \partial x_2 \partial x_3} = \frac{\partial}{\partial x_1} \left(\frac{\partial^2 f}{\partial x_2 \partial x_3} \right) = 1$$

Используя формулу (2) для решения дифференциального уравнения с изменением сразу трех переменных, получим:

$$\begin{aligned} \frac{\partial^3 f}{\partial (x_1, x_2, x_3)} &= \frac{\partial f}{\partial x_1} \oplus \frac{\partial f}{\partial x_2} \oplus \frac{\partial f}{\partial x_3} \oplus \frac{\partial^2 f}{\partial x_1 \partial x_2} \oplus \frac{\partial^2 f}{\partial x_1 \partial x_3} \oplus \\ &\oplus \frac{\partial^2 f}{\partial x_2 \partial x_3} \oplus \frac{\partial^3 f}{\partial x_1 \partial x_2 \partial x_3} = (x_2 \vee \overline{x_3}) \oplus x_1 x_3 \oplus x_1 \overline{x_2} \oplus x_3 \oplus \\ &\oplus \overline{x_2} \oplus x_1 \oplus 1 = (x_2 \vee \overline{x_3}) \oplus x_3 (x_1 \oplus 1) \oplus \overline{x_2} (x_1 \oplus 1) \oplus \overline{x_1} = \\ &= (x_2 \vee \overline{x_3}) \oplus \overline{x_1} x_3 \oplus \overline{x_1} \overline{x_2} \oplus \overline{x_1} = (x_2 \vee \overline{x_3}) \oplus \overline{x_1} x_3 \oplus \overline{x_1} (x_2 \oplus 1) = \\ &= ((x_2 \vee \overline{x_3}) \vee \overline{x_1} x_3) \vee \overline{x_1} x_2 = ((x_2 \vee \overline{x_3}) (x_1 \vee \overline{x_3}) \vee \\ &\vee \overline{x_2} x_3 \overline{x_1} x_3) \oplus \overline{x_1} x_2 = (\overline{x_3} \vee x_1 x_2 \vee \overline{x_1} x_2) \oplus \overline{x_1} x_2 = (\overline{x_3} \vee x_1 x_2 \vee \\ &\vee \overline{x_1} x_2) \vee \overline{x_1} x_2 \vee (\overline{x_3} \vee x_1 x_2 \vee \overline{x_1} x_2) \vee \overline{x_1} x_2 = (\overline{x_3} \vee x_1 x_2 \vee \overline{x_1} x_2) \vee \\ &(x_1 \vee \overline{x_2}) \vee x_3 (x_1 \vee \overline{x_2}) (x_1 \vee \overline{x_2}) \vee \overline{x_1} x_2 = x_1 x_3 \vee x_1 x_2 \vee \overline{x_2} x_3 \vee \\ &\vee \overline{x_1} x_2 \vee x_1 x_2 x_3 = x_1 x_2 x_3 \vee x_1 x_2 x_3 \vee x_1 x_2 x_3 \vee \overline{x_1} x_2 x_3 \vee \\ &\vee \overline{x_1} x_2 x_3 \vee \overline{x_1} x_2 x_3. \end{aligned}$$

Таким образом, получим результат решения дифференциального уравнения булевой функции в виде

$$g(x_1, x_2, x_3) = x_1 x_2 x_3 \vee x_1 x_2 x_3 \vee x_1 x_2 x_3 \vee \overline{x_1} x_2 x_3 \vee \overline{x_1} x_2 x_3 \vee \overline{x_1} x_2 x_3.$$

Получается, что булево дифференциальное уравнение вида

$$\frac{\partial^3 f(x_1, x_2, x_3)}{\partial (x_1, x_2, x_3)} = g(x_1, x_2, x_3)$$

включает неизвестную функцию $g(x_1, x_2, x_3)$

Тогда в рассмотренном выше примере решение дифференциального уравнения будет иметь следующий вид: $\frac{\partial^3 f(x_1, x_2, x_3)}{\partial (x_1, x_2, x_3)} = x_1 x_2 x_3 \vee x_1 x_2 x_3 \vee x_1 x_2 x_3 \vee \overline{x_1} x_2 x_3 \vee \overline{x_1} x_2 x_3 \vee \overline{x_1} x_2 x_3$.

Рассмотрим пример 2. Пусть имеется булева функция от пяти переменных $f(x_1, x_2, x_3, x_4, x_5)$, заданная следующим выражением:

$$f(x_1, x_2, x_3, x_4, x_5) = x_1 \overline{x_2} x_3 \vee \overline{x_1} \overline{x_3} x_4 \vee x_1 x_3 \overline{x_5} \vee x_1 x_2 x_4 \vee \vee \overline{x_2} x_3 x_5 \vee \overline{x_3} \overline{x_4} x_5.$$

Будем использовать формулу (2) для дифференцирования по каждой переменной с изменением переменных по x_1, x_2, x_3, x_4, x_5 и их изменения попарно. Поставим цель – определить, какая из переменных в булевом выражении является наиболее влияющей на конечный результат (функцию). Для этого будем попеременно оценивать влияние (вес) каждой из пяти переменных. Весом производной

$$p \left(\frac{\partial^k f}{\partial (x_{i1}, x_{i2}, \dots, x_{ik})} \right)$$

от булевой функции называется число констант этой производной, т. е. число совершенных элементарных конъюнкций в СДНФ, представляющей производную функции.

Определим переменную x_i , по которой производная $\frac{\partial f}{\partial x_i}$ имеет максимальный вес, т.е. функция $(x_1, x_2, \dots, x_5)$ зависит от нее наиболее существенно.

Имеем

$$\begin{aligned} \frac{\partial f}{\partial x_1} &= (\overline{x_2} x_3 \vee x_3 \overline{x_5} \vee x_2 x_4 \vee \overline{x_2} x_3 x_5 \vee \overline{x_3} \overline{x_4} x_5) \oplus \\ &\oplus (\overline{x_3} x_4 \vee \overline{x_2} x_3 x_5 \vee \overline{x_3} \overline{x_4} x_5). \end{aligned}$$

Для вычисления веса производной $\frac{\partial f}{\partial x_1}$, зависящей от четырех переменных x_2, x_3, x_4, x_5 , представим 4-мерное пространство с образующими $\{x_2, x_3, x_4, x_5\}$ в виде декартова произведения двух 2-мерных пространств $\{x_2, x_3\} \times \{x_4, x_5\}$ с образующими $\{x_2, x_3\}$ и $\{x_4, x_5\}$ соответственно.

Тогда производную $\frac{\partial f}{\partial x_1}$ можно задать в виде двумерной таблицы: каждому значению σ_2, σ_3 переменных x_2, x_3 взаимно однозначно соответствует строка таблицы, столбцу – значения σ_4, σ_5 переменных x_4, x_5 , и на пересечении i -й строки и j -го столбца, взаимно однозначно соответствующем точке 4-мерного пространства с обра-

зующими $\{x_2, x_3, x_4, x_5\}$, записываем значение $\frac{\partial f}{\partial x_1}$

в этой точке. Вес (р) производной $\frac{\partial f}{\partial x_1}$ равен числу единиц в табл. 1.

Таблица 1

$x_2 x_3$	$x_4 x_5$			
	0	1	2	3
0	0	0	1	1
1	1	0	1	0
2	0	0	0	0
3	1	0	1	1

Итак, $p(\frac{\partial f}{\partial x_1}) = 7$.

Аналогично вычислим веса производных $\frac{\partial f}{\partial x_i}$, $i = 2, 3, 4, 5$ (табл. 2 – 5). Имеем:

$$\frac{\partial f}{\partial x_2} = (\overline{x_1} \overline{x_3} x_4 \vee x_1 x_3 \overline{x_5} \vee x_1 x_4 \vee \overline{x_3} \overline{x_4} x_5) \oplus \oplus (x_1 x_3 \vee \overline{x_1} \overline{x_3} x_4 \vee x_1 x_3 \overline{x_5} \vee x_3 x_5 \vee \overline{x_3} \overline{x_4} x_5).$$

Таблица 2

$x_1 x_3$	$x_4 x_5$			
	0	1	2	3
0	0	0	0	0
1	0	1	0	1
2	0	0	1	1
3	0	1	0	0

$$p(\frac{\partial f}{\partial x_2}) = 5.$$

$$\frac{\partial f}{\partial x_3} = (x_1 \overline{x_5} \vee x_1 x_2 x_4 \vee \overline{x_2} x_5) \oplus (\overline{x_1} x_4 \vee x_1 x_2 x_4 \vee \overline{x_4} x_5).$$

Таблица 3

$x_1 x_2$	$x_4 x_5$			
	0	1	2	3
0	0	0	1	0
1	0	1	1	1
2	1	0	1	1
3	0	1	0	0

$$p(\frac{\partial f}{\partial x_3}) = 8.$$

$$\frac{\partial f}{\partial x_4} = (x_1 \overline{x_2} x_3 \vee \overline{x_1} \overline{x_3} \vee x_1 x_3 \overline{x_5} \vee x_1 x_2 \vee \overline{x_2} x_3 x_5) \oplus \oplus (x_1 x_2 x_3 \vee x_1 x_3 \overline{x_5} \vee \overline{x_2} x_3 x_5 \vee \overline{x_3} x_5).$$

Таблица 4

$x_1 x_2$	$x_3 x_5$			
	0	1	2	3
0	1	0	0	0
1	1	0	0	0
2	0	1	0	0
3	1	0	0	1

$$p(\frac{\partial f}{\partial x_4}) = 5.$$

$$\frac{\partial f}{\partial x_5} = (x_1 \overline{x_2} x_3 \vee \overline{x_1} \overline{x_3} x_4 \vee x_1 x_2 x_4 \vee \overline{x_2} x_3 \vee x_3 \overline{x_4}) \oplus \oplus (x_1 x_2 x_3 \vee \overline{x_1} \overline{x_3} x_4 \vee x_1 x_3 \vee x_1 x_2 x_4).$$

Таблица 5

$x_1 x_2$	$x_3 x_4$			
	0	1	2	3
0	1	0	1	1
1	1	0	0	0
2	1	0	0	0
3	1	0	1	0

$$p(\frac{\partial f}{\partial x_5}) = 7.$$

Максимальное значение $\max_i p(\frac{\partial f}{\partial x_i})$ получено при дифференцировании функции f по переменной x_3 . Исключая эту переменную, получаем две остаточные функции: единичную $f(x_1, x_2, x_3 = 1, x_4, x_5) = f(1)$ и нулевую $f(x_1, x_2, x_3 = 0, x_4, x_5) = f(0)$:

$$f(1) = x_1 \overline{x_2} \vee x_1 \overline{x_5} \vee x_1 x_2 x_4 \vee \overline{x_2} x_5;$$

$$f(0) = \overline{x_1} x_4 \vee x_1 x_2 x_4 \vee \overline{x_4} x_5.$$

Аналогично определяем оптимальное исключение переменных на следующем ярусе логической схемы (табл. 6 – 13):

$$\frac{\partial f(1)}{\partial x_1} = (\overline{x_2} \vee \overline{x_5} \vee x_2 x_4 \vee \overline{x_2} x_5) \oplus \overline{x_2} x_5.$$

Таблица 6

x_2	$x_4 x_5$			
	0	1	2	3
0	1	0	1	0
1	1	0	1	1

$$p(\frac{\partial f(1)}{\partial x_1}) = 5.$$

$$\frac{\partial f(1)}{\partial x_2} = (x_1 \overline{x_5} \vee x_1 x_4) \oplus (x_1 \vee x_1 \overline{x_5} \vee x_5).$$

Таблица 7

x_1	$x_3 x_5$			
	0	1	2	3
0	0	1	0	1
1	0	1	0	0

$$p(\frac{\partial f(1)}{\partial x_2}) = 3.$$

$$\frac{\partial f(1)}{\partial x_4} = (x_1 \overline{x_2} \vee x_1 \overline{x_5} \vee x_1 x_2 x_4 \vee \overline{x_2} x_5) \oplus (\overline{x_1} x_2 \vee x_1 \overline{x_5} \vee \overline{x_2} x_5).$$

Таблица 8

x_1	$x_2 x_5$			
	0	1	2	3
0	0	0	0	0
1	0	0	0	1

$$p\left(\frac{\partial f(1)}{\partial x_4}\right) = 1.$$

$$\frac{\partial f(1)}{\partial x_5} = (x_1 \overline{x_2} \vee x_1 x_2 x_4 \vee \overline{x_2}) \oplus (x_1 \overline{x_2} \vee x_1 \vee x_1 x_2 x_4).$$

Таблица 9

x_1	$x_2 x_4$			
	0	1	2	3
0	1	1	0	0
1	0	0	1	0

$$p\left(\frac{\partial f(1)}{\partial x_5}\right) = 3.$$

Исключаем переменную x_1 , получаем остаточные функции вида:

$$f(x_1=1, x_2, x_3=1, x_4, x_5) = f(1, 1) = x_2 \vee x_5 \vee x_2 x_4 \vee x_2 x_5 = x_2 \vee x_5 \vee x_4.$$

$$f(x_1=0, x_2, x_3=1, x_4, x_5) = f(1, 0) = \overline{x_2} x_5.$$

$$f(0) = x_1 x_4 \vee x_1 x_2 x_4 \vee x_4 x_5 = x_1 x_4 \vee x_2 x_4 \vee x_4 x_5.$$

$$\frac{\partial f(0)}{\partial x_1} = (x_2 x_4 \vee \overline{x_4} x_5) \oplus (x_4 \vee x_2 x_4 \vee \overline{x_4} x_5).$$

Таблица 10

x_2	$x_4 x_5$			
	0	1	2	3
0	0	0	1	1
1	0	0	0	0

$$p\left(\frac{\partial f(0)}{\partial x_1}\right) = 2.$$

$$\frac{\partial f(0)}{\partial x_2} = (x_1 x_4 \vee x_4 \vee \overline{x_4} x_5) \oplus (x_1 x_4 \vee \overline{x_4} x_5).$$

Таблица 11

x_1	$x_4 x_5$			
	0	1	2	3
0	0	0	0	0
1	0	0	1	1

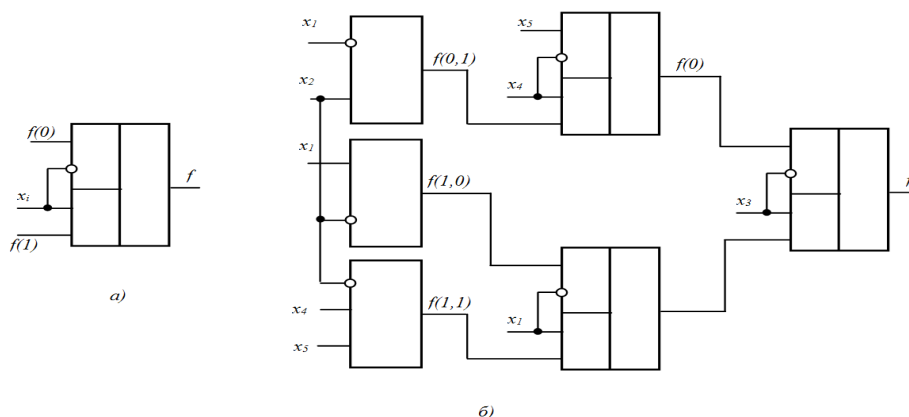


Рис. 1. Схема взаимодействия компонентов булевой функции

$$p\left(\frac{\partial f(0)}{\partial x_2}\right) = 2.$$

$$\frac{\partial f(0)}{\partial x_4} = (x_1 \vee x_2) \oplus x_5.$$

Таблица 12

x_1	$x_2 x_5$			
	0	1	2	3
0	1	0	1	0
1	0	1	1	0

$$p\left(\frac{\partial f(0)}{\partial x_4}\right) = 4.$$

$$\frac{\partial f(0)}{\partial x_5} = (x_1 x_4 \vee x_2 x_4 \vee \overline{x_4}) \oplus (x_1 x_4 \vee x_2 x_4).$$

Таблица 13

x_1	$x_2 x_4$			
	0	1	2	3
0	1	0	1	0
1	1	0	1	0

$$p\left(\frac{\partial f(0)}{\partial x_5}\right) = 4.$$

Исключая переменную x_4 , получаем остаточные функции следующего вида:

$$f(x_1, x_2, x_3=0, x_4=1, x_5) = f(0, 1) = \overline{x_1} \vee x_2.$$

$$f(x_1, x_2, x_3=0, x_4=0, x_5) = f(0, 0) = x_5.$$

В результате получаем логическую схему, реализующую функцию $f(x_1, x_2, \dots, x_5)$ (рис. 1, а).

Критерий оптимального исключения переменных имеет эвристический характер, что основано на предположении о том, что чем больше вес производной $p\left(\frac{\partial f}{\partial x_i}\right)$, тем больше функция f зависит от переменной x_i . Если имеются блоки исключения k переменных, то построение схемы проводят аналогично, вычисляя вес про-

$$\text{изводных } k\text{-го порядка: } p\left(\frac{\partial^k f}{\partial (x_{i_1} x_{i_2} \dots x_{i_k})}\right).$$

В результате решения дифференциального уравнения булевых функций получена схема, отражающая наибольшее влияние каждой из переменных на результат (рис. 1).

Получен ответ на вопрос: какую роль играет каждая булева переменная в заданном булевом выражении? Ответ представлен в графическом виде, что удобно для представления схемы на основе импульсов.

Таким образом, приведенные выше решения дифференциального уравнения булевых функций будут полезны для рассмотрения тем, кто начинает изучать этот достаточно сложный раздел дискретной математики.

Практическая значимость изучения решения дифференциальных уравнений булевых функций имеет большое значение. С их помощью можно решать задачи криптографической защиты информации, контроля надежности работы оборудования, а также изучать функционирование управляющих систем, считая, что управляющая система реализует набор булевых функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 9. С. 118–122.
2. Марченко С.С. Замкнутые классы булевых функций. М.: Физматлит, 2000. 126 с.
3. Чернов А.В. Развитие аппарата логического дифференциального исчисления в применении к задачам проектирования и диагностики телекоммуникационных систем // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического института. Информатика. Телекоммуникации. Управление. 2008. Т. 2, № 55. С. 118–126.
4. Закревский А.Д. Логические уравнения. М.: Эдиториал УРСС, 2003. 93 с.
5. Спирина М.С., Спирин П.А. Дискретная математика. М.: Академия, 2014. 367 с.
6. Шевелев Ю.П. Дискретная математика. СПб.: Лань, 2008. 591 с.
7. Ярыгин О.Н. Алгоритм управления реконфигурацией резервированной системы на основе нечеткой информации. Деп. ВИНТИ № 5555-B86, 1986. 42 с.
8. Yanushkevich S.N. Matrix and combinatorics solutions of Boolean differential equations // Discrete applied mathematics. 2002. № 117. P. 279–292.
9. Posthoff Ch., Steinbach B. Logic functions and equations – binary models for computer science. New York: Springer, 2004. 392 p.
10. Steinbach B. Lösung binärer differentialgleichungen und ihre anwendung auf binäre systeme: dissertation. Germany: TH Karl-Marx-Stadt, 1981.
11. Ярыгин О.Н. Использование программных средств в преподавании «Дискретной математики» // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2004. Вып. 2. С. 264–266.
12. Ярыгин О.Н. Формирование интеллектуальной компетентности студентов ИТ-специальностей в процессе изучения дискретной математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2007. 26 с.
13. Talantsev A.D. On the analysis and synthesis of certain electrical circuits by means of special logical operators // Avtomatika i telemekhanika. 1959. № 20. P. 898–907.
14. Posthoff Ch., Steinbach B. Logic functions and equations – binary models for computer science. New York: Springer, 2004. P. 223.
15. Akers S.B. On a theory of boolean functions // Journal of the society of industrial and applied mathematics. 1959. Vol. 7, № 4. P. 487–498.
16. Thayse A., Davio M. Boolean differential calculus and application to switching theory // IEEE Transactions on computers. 1973. Vol. 22, № 4. P. 409–420.
17. Scheuring R., Wehlan H. On the design of discrete event dynamic systems by means of the boolean differential calculus // First IFAC symposium on desing methods of control systems. Zurich, 1991. P. 723–728.
18. Brown F.M. Boolean reasoning. The logic of boolean equations. London: Dover Publications, 2003. 304 p.
19. Bochmann D. Boolean differential calculus (a survey) // Engineering cybernetika. 1977. Vol. 15, № 5. P. 67–75.
20. Thayse A. Boolean calculus of differences // Lecture notes in computer science. 1981. Vol. 101.
21. Steinbach B., Posthoff, Ch. Boolean differential calculus – theory and applications // Journal of computational and theoretical nanoscience. 2010. Vol. 7, № 6. P. 933–981.
22. Спирина М.С., Гудков А.А., Терехина М. Решение дифференциальных уравнений для булевых функций // Наука и творчество: взгляд молодых профессионалов: материалы IX Международной научно-практической конференции. Тольятти: ПБГУС, 2015.

SOME APPROACHES TO THE SOLUTION OF THE BOOLEAN FUNCTION DIFFERENTIAL EQUATIONS

© 2015

M.S. Spirina, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Higher Mathematics”

A.A. Gudkov, student

Volga Region State University of Service, Togliatti (Russia)

Keywords: Boolean logic; Boolean functions; differentiation; differential equations solution; Boolean functions differential equations.

Abstract: The authors consider some approaches to the solution of Boolean functions differential equations using certain examples. The goal of the research is to represent complex questions through the elementary examples.

The authors give the examples of solution of differential equations in partial derivatives. The paper will be useful to people who starts studying this issue.

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2015

Л.А. Сундеева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Педагогика и методики преподавания»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность; учитель начальных классов; психолого-педагогический анализ.

Аннотация: Статья посвящена анализу содержания понятия «профессиональная компетентность учителей начальных классов». Автором раскрыто содержание понятий «компетентность», «профессиональная компетентность» как личностных качеств, объединяющих знания, умения, навыки, опыт, способности. На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых удалось раскрыть содержание понятия «профессиональная компетентность».

За последние десятилетия в обществе произошли большие изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. Современный мир характеризуется усилением роли личности, гуманизацией и демократизацией общественных отношений, мощным технологическим прорывом. Человеку становится все труднее справляться с изменениями в окружающем его мире и темпами этих изменений.

В связи с этим проблема формирования профессиональной компетентности любого специалиста, и учителя в том числе, приобретает глубокий общественно значимый смысл. Радикальное обновление системы образования предусматривает повышение профессиональной самостоятельности педагогов, предоставление им права на конструирование содержания образования, выбор форм и методов обучения и контроля. Все это увеличивает степень ответственности педагогов перед обществом, учащимися, родителями за конечные результаты учебно-воспитательного процесса.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования необходимо осуществить переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме научения (передаче компетенций – потенциала к действиям). И эта тенденция не случайна, так как именно учитель начальных классов играет значительную роль в формировании личности каждого ученика. Продиктованный потребностями сегодняшнего дня высокий уровень требований к образованию младших школьников может быть реализован только тогда, когда учитель начальной школы будет высокопрофессиональным, компетентным специалистом в своей области. Современное общество требует от учителя высокой культуры, сформированной системы ценностей и убеждений, гражданской позиции, заинтересованности в развитии творческого потенциала своих учащихся, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию, профессиональной активности и т. д. Такой специалист должен не только сам иметь фундаментальную образовательную подготовку и владеть профессиональными знаниями и умениями, соответствующими уровню современной психолого-педагогической науки, но и осознавать цели и значение своего профессионального труда, быть профессионально мобильным, то есть гибко реагировать на изменения социальной ситуации развития школьников, овладевать новыми психолого-педагогическими требованиями к педагогическому процессу и новыми педагогическими технологиями. Это значит, что современный учитель начальных классов – это творческий субъект профессиональной педагогической деятельности. Совершенно очевидно, что такие

задачи может решать лишь профессионал, человек высокой общей и педагогической культуры. Существующая практика становления и формирования учителя начальных классов как профессионала показывает очевидное несоответствие между запросами общества, социальным заказом родителей и уровнем профессиональной компетентности педагога. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования профессиональной компетентности учителей начальных классов. Эта проблема подготовки учителя, способного глубоко мыслить и чувствовать, моделировать образовательно-воспитательный процесс, самостоятельно разрабатывать и воплощать в практику школы новые идеи и технологии обучения и воспитания, является актуальной в связи с реформированием российского образования.

На разных этапах развития педагогического знания ученые размышляли о личности учителя, ее профессионально значимых качествах, способностях и умениях, специфических видах деятельности. В 40–50-е годы рассматривались проблемы педагогической деятельности; умений, навыков и качеств личности учителя, его педагогического мастерства (Г.С. Костюк, Н.Д. Левитов, Н.А. Петров, Д.Ф. Самуйленков, И.В. Страхов и др.).

К профессиональной компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи в основном стали обращаться в 80–90-х годах XX столетия.

Проблема формирования профессиональной компетентности учителя решается исследователями с позиции различных подходов: системного (Н.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), аксиологического (Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.), технологического (В.Г. Беспалько, Ю.К. Кабанский, Н.В. Кузьмина, Г.К. Селевко), деятельностного (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.), профессионально-личностного (М.В. Кларин, С.Л. Рубинштейн и др.), компетентностного (В.А. Болотов и В.В. Сериков) и др. Каждый из подходов, являясь типом научного познания, отражает различные стороны объекта исследования и поэтому наибольшую эффективность приобретает во взаимосвязи с другими подходами. Процесс формирования профессиональной компетентности учителя является многосторонним механизмом, поэтому применение этого комплекса подходов к изучению проблемы формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности будет наиболее эффективным [1].

Рассматривая проблему, каким образом сформировать профессиональную компетентность у учителей начальных классов, необходимо в первую очередь опреде-

лить, что такое профессиональная компетентность, выявить ее структуру и условия ее формирования. Следует отметить, что в настоящее время отсутствует однозначное определение понятия профессиональной компетентности. Обзор психолого-педагогической литературы и других информационных источников, посвященных данной проблеме, показывает, что можно выделить несколько подходов к определению понятия «профессиональная компетентность».

Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

В то же время профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, психологическую готовность. В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» связано с определенным видом деятельности и означает, согласно словарю С.И. Ожегова, «осведомленность, авторитетность в какой-либо области» [2]. В психологическом словаре профессиональная педагогическая компетентность определяется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [3].

Одним из наиболее распространенных определений рассматриваемого термина в отечественной психолого-педагогической литературе является следующее: «... качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое, психическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной должности» [1].

Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [4].

Таким образом, понятие «компетентность» значительно шире понятий «знания», «умения», «навыки», так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т. п.); ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер: самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Можно также понимать под компетентностью владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности [5].

В отечественной педагогике и психологии существуют различные подходы к определению сущности, содержания и структуры профессиональной компетентности педагога. Одни авторы (А.А. Бодалев и др.) предлагают рассматривать эту проблему с психологической точки зрения, другие (В.А. Сластенин и др.) делают акцент на развитие личностных характеристик, профессионально значимых качеств самого педагога, третьи (В.В. Сериков и др.) относят профессиональную

компетентность к одной из пяти групп ключевых квалификаций, четвертые (Г.Н. Подчалимова и др.) определяют профессиональную компетентность в структуре профессионализма деятельности преподавателя. В исследовании В.А. Адольфа «профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [6]. Автор включает в структуру профессиональной компетентности теоретико-методологический, культурологический, предметный, психолого-педагогический и технологический компоненты. Данная В.А. Адольфом характеристика компонентного состава профессиональной компетентности помогает осмыслить логику этапов формирования профессиональной компетентности учителя, их содержание и уровневую структуру.

Н.В. Кухарев, В.И. Гинецинский, А.К. Маркова считают, что компетентность педагога включает такие личностные качества, как инициативность, ответственность, трудолюбие, целеустремленность, уверенность в себе. Н.А. Глузман, Г.А. Папуткова представляют, что необходимо включить в структуру компетентности и мотивационно-ценностную сферу, которая в значительной мере определяет уровень овладения знаниями. Таким образом, перечисленные составляющие профессиональной компетенции означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности.

Рассмотрим существующие подходы к пониманию категории «профессиональная компетентность учителя».

Первое направление – связь категории «профессиональная компетентность» с феноменом «культура», являющимся результатом развития личности, ее образованности и воспитанности (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, А.И. Пискунов, Е.В. Попова, Н. Розов и др.).

Общекультурная компетентность представлена как совокупность трех аспектов: смыслового (включающего адекватность осмысления ситуации в культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки), проблемно-практического (обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке), коммуникативного (фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия).

Профессиональная компетентность является производным компонентом общекультурной компетентности любого человека.

Второе направление – понимание профессиональной компетентности как системы качеств, умений (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский и др.).

Т.Г. Браже представляет профессиональную компетентность как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядка. Профессиональная компетентность учителей определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста,

мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала, владением методикой преподавания предмета, способностью понимать и воздействовать на духовный мир своих воспитанников, уважением к ним. Выделяются такие показатели исследуемого понятия, как владение профессиональными знаниями и умениями, ценностные ориентации в социуме, культура, проявляющаяся в речи, стиле общения, отношении учителя к себе, своей практической деятельности и ее осуществлению.

Третье направление, согласно Е.М. Павлютенкову, трактует профессиональную компетентность как форму осуществления педагогической деятельности, обусловленную «глубоким знанием свойств преобразуемых предметов (человек, группа, коллектив) этого труда, свободным владением орудиями производства, соответствием конкретного предметного содержания труда, характера выполняемых работ субъективным, профессионально важным качествам учителя, его самооценке, трудолюбию».

Четвертое направление – установление соотношения понятий «профессиональная компетентность» и «готовность к профессиональной деятельности». А.И. Мищенко понимает профессиональную компетентность педагога как «единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать».

Пятое направление – рассмотрение профессиональной компетентности с психологической точки зрения как характеристики личности учителя и введение резульативного компонента в ее содержание (М.К. Кабардов, А.И. Панарин и др.).

Одной из составляющих профессиональной компетентности являются личностные качества. Социально-образовательная среда также представляет собой источник, питающий развитие личности, а не «фактор», непосредственно определяющий поведение [7].

В настоящее время накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). В структуре личности учителя особая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога.

В основных образовательных документах: Концепции непрерывного образования и новых образовательных стандартах по начальному образованию – говорится о подготовке совершенно другой личности – самостоятельной, творчески мыслящей, способной адаптироваться к быстро изменяющемуся миру, принимать решения и отвечать за них. Поэтому учитель начальных классов должен обладать лидерскими качествами, быть самоорганизованным. Лидерство как личностная характеристика предполагает умение вовлечь в общее дело, организовать эффективное сотрудничество, направить на достижение цели, выслушать

и помочь определиться в окончательном суждении. Лидером называют того, кто ведет за собой, чья идея наиболее привлекательна, чей образ наиболее полно воплощает общие представления об идеале.

Таким образом, компетентность является показателем сформированности необходимых навыков и умений, степенью их владения. А.И. Панарин считает профессиональную компетентность важнейшей характеристикой подготовленности учителя, совокупностью коммуникативных, конструктивных, организаторских умений, а также способностью и готовностью практически использовать эти умения в своей работе, сводя понимание профессиональной компетентности к совокупности ряда умений и не учитывая знания и осведомленность личности.

Шестое направление – рассмотрение профессиональной компетентности как качества личности (Р.Х. Шакуров и др.), с одной стороны, необходимого педагогу, принимающему непосредственное участие в обучении и воспитании учащихся, а с другой стороны, руководящему и оценивающему собственную и ученическую деятельность.

Седьмое направление – трактовка профессиональной компетентности как уровня образованности специалиста (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова и др.). «Категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческому отношению к делу».

Восьмое направление – определение профессиональной компетентности с позиций деятельностного подхода (Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлютенков, А.И. Пискунов, О.М. Шиян и др.) В понимании А.К. Марковой профессиональная компетентность представляет собой совокупность пяти сторон трудовой деятельности учителя: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога, обученность, воспитанность.

Принято выделять несколько направлений формирования профессиональной компетентности учителей [8-15]: углубление научных знаний, так как научная мысль непрерывно развивается, и учитель должен осваивать новое содержание обучения; повышение психолого-педагогического уровня; повышение научно-методического уровня; формирование профессионально значимых умений и навыков; освоение культуры педагогического общения; освоение корпоративных норм поведения; овладение научным стилем речи.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, результатов изучения практики формирования профессиональной компетентности учителей позволил нам выделить компоненты профессиональной компетентности учителя начальных классов и показатели готовности к профессиональной педагогической деятельности.

На наш взгляд, четыре компонента профессиональной компетентности учителя начальных классов заслуживают особого внимания: общекультурный, общепрофессиональный, коммуникативный и личностный [16-24].

Профессия учителя относится к группе профессий в системе «человек – человек», поэтому главной

составляющей педагогической деятельности является специально организуемое общение. Учитель должен понимать внутренний мир ребенка, уметь строить взаимоотношения с обучающимися на основе диалога в процессе совместной деятельности. При таком общении учитель начальных классов должен быть внимательным, отзывчивым, открытым к детям, уметь чутко улавливать эмоциональное состояние учеников.

Коммуникативный компонент профессиональной компетентности учителя выполняет следующие функции: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (организация взаимодействия); перцептивную (процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия), – а также отражает следующие умения: умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей.

Увеличение объема профессиональной информации, моральное устаревание психолого-педагогических знаний требует от учителя постоянного обновления и совершенствования. Поэтому учитель начальных классов вынужден систематически повышать свою квалификацию, а это требует мобильности, которая поддерживает постоянным саморазвитием педагога.

Показателями профессиональной компетентности учителя начальных классов по компоненту саморазвития можно считать:

потребность в обновлении теоретического и практического опыта педагогической деятельности, склонность к инновационной деятельности;

исследовательский стиль деятельности.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам выявить состояние проблемы формирования профессиональной компетентности учителей начальных классов, определить степень разработанности данной проблемы на современном этапе.

Таким образом, проанализированные материалы свидетельствуют о том, что существует научная проблема формирования профессиональной компетентности учителей начальных классов. Подготовить учителя, способного глубоко мыслить и чувствовать, смоделировать образовательно-воспитательный процесс, самостоятельно разрабатывать и воплощать в практику школы новые идеи и технологии обучения и воспитания, – важная задача современного образования, которую нужно решать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионой. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 392 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, 2010. 1357 с.
3. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, В.Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 258 с.
5. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
6. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 158–161.
7. Варданын Ю.В. Строеие и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 38 с.
8. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 20–23.
9. Ярошинская Е.А., Коростелева Е.Ю. Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 457–461.
10. 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.
11. Яблонская Т.Н. Задачный подход в системе повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 47–50.
12. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7–9.
13. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 266–269.
14. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15–18.
15. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12–13.
16. Примакова В.В. Профессионализация учителей начальной школы в условиях последиplomного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 55–58.
17. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39–41.
18. Сорокина И.В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 114–116.
19. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446–450.

20. Сергушина О.В., Евсеева Ю.А. Значение дидактических игр на уроках в начальной школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 56-57.
21. Жеребченко Т.И. Стимулирование инновационного труда учителей на основе активизации взаимодействия социальных партнеров // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 68-71.
22. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 7-9.
23. Сундеева Л.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальной школе на основе технологии развития критического мышления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 121-123.
24. Олийник И.Н. Теоретическое обоснование содержания последипломного педагогического образования для развития готовности учителя к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 55-57.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2015

L.A. Sundeyeva, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair
“Pedagogy and Methodology of Teaching”
Tolyatti State University, Tolyatti (Russia)

Keywords: competence; professional competence; elementary school teacher; psychology and pedagogical analysis.

Annotation: Article is devoted to the analysis of the content of the concept “professional competence of elementary school teachers”. The author opened the content of the concepts “competence”, “professional competence” as the personal qualities uniting knowledge, abilities, skills, experience, abilities. On the basis of the analysis of researches of domestic and foreign scientists it was succeeded to analyse the content of the concept “professional competence”.

УДК 371.134:373.3:504

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ
СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

© 2015

И.А. Сяська, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Биология»
Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно (Украина)

Ключевые слова: концепция; высшее учебное заведение; учебно-воспитательный процесс; экологическое самосознание; эгоцентрические ценности; экологическое образование и воспитание; экологические ориентации студентов.

Аннотация: Экологическое образование и воспитание в высших учебных заведениях является продолжением предыдущих этапов экологического образования и следующим, более высоким уровнем в системе непрерывного многоступенчатого экологического образования. Однако формирование экологического самосознания у студентов высших учебных заведений не было предметом специального психолого-педагогического изучения. Экологическое самосознание имеет такую же структурную сетку, что и самосознание личности, однако содержит качественно новое наполнение, которое направлено на установление, регуляцию и поддержку связи «Я – окружающая среда». На основе обобщения определения сущности понятия «экологическое самосознание» в научной литературе нами дана собственная его трактовка. Формирование экологического самосознания в юношеском возрасте напрямую связано с экологическим образованием и процессом профессиональной подготовки. Нами обоснована концепция построения содержания учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях, направленного на становление и закрепление системы экологических ценностных ориентаций студенческой молодежи. Концептуальные основы ценностной детерминации экологического самосознания студентов разработаны на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Человеческая цивилизация, которая является неотъемлемой частью природы, в отношениях с ней прошла ряд этапов: от полного обожания и поклонения природным силам до идеи полной и безусловной власти человека над природой. Катастрофические последствия последней мы в полной мере пожинаем сегодня. Значительная часть исследователей сходятся во мнении, что экологический кризис современности имеет философско-культурологический, мировоззренческий характер (С.М. Глазачов [1], М.И. Дробноход [2], Н.Н. Киселев [3], В.С. Крисаченко [4], В.А. Лось [5], Н.Н. Моисеев [6], Г.И. Швец [7] и др.).

В этом контексте актуальное значение приобретает экологическое образование и воспитание, которые призваны формировать адекватное мировосприятие современного человека, способствовать продуктивному переосмыслению его места в природе, воспитывать чувство ответственности за свои поступки и действия, в том числе в сфере профессионального труда. Признание ведущей роли экологического образования среди мер, направленных на гармонизацию отношений человека, общества и природы, отражены как в отечественных, так и зарубежных государственных документах и нормативных актах, что свидетельствует о признании экологической парадигмы приоритетным направлением образования, изменении ее культурологических и мировоззренческих основ.

Экологическое образование и воспитание в высших учебных заведениях является продолжением предыдущих этапов экологического образования (детский сад, школа, семья) и следующим, более высоким уровнем в системе непрерывного многоступенчатого экологического образования. Высшее учебное заведение должно воспитывать у студентов чувство высокой ответственности за сохранение и воспроизводство природных богатств на основе сбалансированного природопользования и идеи устойчивого развития природы и общества.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение не разрешенных ранее частей общей проблемы. При рассмотрении вопросов, связанных с экологическим образованием и

воспитанием, особое значение приобретает проблема сознания и самосознания человека, поскольку все стороны его отношения к природе и взаимодействия с ней осуществляются или на основе опыта предыдущих поколений, или на основе собственного понимания и мировоззрения. Можно сказать, что в науке возникло особое направление исследований в области индивидуального и массового экологического сознания.

Проблемы формирования экологического сознания анализировались в работах Э.В. Гирусова [8], С.Д. Дерябо [9], Т.В. Ивановой [10], Б.Т. Лихачева [11], В.И. Панова [12], В.А. Ясвина [9] и др. Однако, несмотря на отдельные теоретические наработки в контексте заявленной проблематики, формирование экологического самосознания личности, в частности студентов высших учебных заведений, не было предметом специального психолого-педагогического изучения; нет соответствующего внимания к статусу экологического самосознания в практическом овладении студентами комплексом профессиональных знаний и учений, а также экологическим способом мышления. Стоит отметить, что до сих пор остается много открытых вопросов как в психологических измерениях анализа самосознания, так и в профессионально-педагогических, которые имеют конкретную практическую направленность. Проявляет себя и неоднозначность позиций ученых относительно понятийно-категориального аппарата исследуемой проблемы. Недостаточно исследованы концептуальные подходы к организации экологического образования и воспитания студентов высших учебных заведений в контексте закладки теоретических и дидактических основ конструирования содержания и методик формирования экологического самосознания личности. Таким образом, изучение экологического самосознания в аспекте педагогической науки требует уточнения процессуальной логики ее развития в процессе профессиональной подготовки.

Формирование целей статьи. Цель статьи – на основе анализа философской, социологической, психолого-педагогической литературы обосновать концептуальные основы формирования экологического самосознания студентов в системе высшего профессионального образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проблеме самосознания посвящено немало исследований в отечественной и зарубежной психологии. Они сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов. В работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.И. Чесноковой, А.Г. Спиркина в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. В другой группе исследований рассматриваются вопросы, прежде всего связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих (А.А. Бодалев, И.С. Кон, В. Джеймс, К. Роджерс, Р. Бернс).

Самосознание, как утверждают психологи, является необходимым условием и управленческим компонентом любой сознательной деятельности человека. Одним из продуктов деятельности самосознания является «Я-концепция» личности, которая рассматривается как система осознаваемых и неосознаваемых представлений индивида о себе в сочетании с их эмоциональной оценкой и соответствующей поведенческой реакцией. «Я-концепция» личности включает когнитивный («Я-образ»), эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. В целом «Я-образ» понимается как система установок, образованная тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух – поведенческим. Нижний уровень «Я-образа» «составляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с самочувствием и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и, наконец, сам этот «Я-образ» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» [13, с. 72–73].

Очевидно, экологическое самосознание будет иметь такую же структурную сетку, что и самосознание личности. Однако оно обладает качественно новым наполнением, которое направлено на установление, регуляцию и поддержку связи «Я – окружающая среда».

Итак, экологическое самосознание является интегративным образованием, сочетает в себе знания, нормы, ценности, идеалы, мировоззренческие установки и практические рекомендации относительно личностного отношения человека к окружающей среде [14, 15]. Обобщая определения этого понятия в научной литературе, мы даем собственную его трактовку: экологическое самосознание – это общий уровень осознания человеком своих знаний, взглядов, убеждений, эмоций, привязанностей, мотиваций, поведения, которые определяют и направляют деятельность субъекта в окружающей среде по достижению определенной конкретной цели. Экологическое самосознание выполняет функцию духовно-практического освоения действительности и в современных условиях призвано формировать принципиально новое отношение к миру – стремление к адаптации, коэволюции, гармонизации взаимосвязей в системе «природа – человек – общество».

Развитие самосознания, как и любого сложного психического новообразования, проходит ряд стадий, которые сменяют друг друга. С этой точки зрения начало

формирования нового уровня самосознания, как периода развития и углубления интеграционных качеств, связано с приобретением профессиональной подготовки. Интенсивное развитие этого уровня самосознания в основном осуществляется в юношеском возрасте. Его специфические черты – повышение значимости для формирования «Я-концепции» системы собственных ценностей и усиление психологического, динамического аспекта восприятия, когда осуществляется личностное и профессиональное самоопределение. В рамках становления нового уровня самосознания, связанного с приобретением профессии, происходит формирование относительно устойчивого представления о себе, своего внутреннего мира, одним из основных механизмов которого является личностная рефлексия.

Поскольку формирование экологического самосознания в юношеском возрасте напрямую связано с экологическим образованием и процессом профессиональной подготовки, то возникла насущная необходимость определить концепцию построения содержания учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях, направленного на становление и закрепление системы экологических ценностных ориентаций студенческой молодежи. Концептуальные основы ценностной детерминации экологического самосознания студентов обосновываются нами на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях.

Методологический уровень отражает взаимосвязь фундаментальных философско-культурологических и психолого-педагогических научных подходов к решению проблемы формирования экологического самосознания личности.

Теоретический уровень определяет систему философских, психологических, педагогических и экологических теорий, которые положены в основу исследования проблемы формирования экологического самосознания личности в контексте современного высшего образования, раскрытия сущности, структуры и уровней сформированности экологического самосознания и построения модели ценностной детерминации экологического самосознания студентов в системе экологического образования и воспитания высших учебных заведений.

Технологический уровень определяет пути реализации концептуальной модели ценностной детерминации экологического самосознания студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений.

В основу концепции заложены следующие положения:

- экологизация самосознания личности базируется на геокультурной парадигме, гармонизации и гуманизации взаимодействия природы и общества, основанной на концепции их коэволюции, которая обосновывается единством естественнонаучного и социогуманитарного знания;
- категория «экологическое самосознание» рассматривается как цель и результат экологического образования и воспитания в высших учебных заведениях;
- экологическое самосознание студенческой молодежи предусматривает формирование у студента определенного феноменологического образа внешнего мира, системы экологических ценностей по отношению к нему, единства экологических взглядов и экологического поведения, осознания себя субъектом общей и экологической культуры и их потенциальным носителем;
- концептуальная модель (содержание, формы, мето-

ды, средства) ценностной детерминации экологического самосознания студентов в процессе их профессиональной подготовки должна основываться на психологической теории субъектно-деятельностной организации образовательного процесса, теории содержательного обобщения, принципах гуманитаризации и фундаментализации высшего педагогического образования, а реализация этой модели предусматривает создание ряда педагогических условий и применения педагогических технологий, которые активизируют экологизацию самосознания студентов в различных организационных формах обучения.

Методологические основы построения содержания учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях, направленного на становление и закрепление системы экологических ценностных ориентаций студенческой молодежи, базируются на:

- фундаментальных философско-культурологических положений о диалектическом познании явлений и процессов взаимозависимости и взаимодействия природы и человека, в которых обосновываются идеи коэволюции устойчивого развития природы и общества и необходимость гармонизации взаимовлияний в системе «природа – человек – общество». Познание человеком закономерностей собственной биологической и культурной эволюции, разработка технологических основ контроля и изменения своего самосознания, психосоматического бытия и окружающей среды становятся условиями выживания человеческой цивилизации;

- концептуальных идеях педагогической науки о значении природы как одного из основополагающих воспитательных факторов разностороннего развития личности, о связи экологического сознания и самосознания человека и его поведения и деятельности в окружающей среде;

- педагогических теориях и подходах экологического образования и воспитания, которые определяют основные задачи и принципы экологического образования и направлены на воспитание личности, способной к экологически целесообразному поведению и деятельности в окружающей среде;

- психолого-педагогических принципах обновления учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях в условиях Европейской кредитно-трансферной системы, основными задачами которой являются: интенсификация учебно-воспитательного процесса, повышение качества подготовки специалистов и интеграция национальной системы высшего образования в европейское и мировое образовательное сообщество. Европейская кредитно-трансферная система основывается на компетентностном подходе к обучению и на данный момент является лучшим средством, которое будет способствовать такой подготовке.

Учитывая вышеизложенное, мы определили теоретические подходы к проблеме формирования экологического самосознания студентов высших учебных заведений, основу которых составляют:

- философские положения о единстве человека и природы и их взаимодействие (И. Кант, Г. Гегель, В.И. Вернадский, Е.В. Гирусов, Н.Н. Киселев, В.С. Крисаченко, Н.Н. Моисеев, А.А. Печчеи, М.Ф. Реймерс, В. Хексе);

- педагогические идеи и теории онтогенеза личности на отдельных этапах ее формирования, что отражено в трудах классиков педагогики (Я.А. Коменский,

М. Монтессори, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский);

- концепции экологизации профессионального образования будущих специалистов (В.В. Вербицкий, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Г.П. Пустовит, А.С. Сластенина, С.В. Совгиря, И.Т. Суравегина, Г.С. Тарасенко и др.).

Процесс исследования развития экологического самосознания студентов опирается на системный и деятельностный подходы (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.), концепции развития личности и самосознания (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), личностно ориентированного образования (И.Д. Бех, А.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.), проектирование педагогических систем и процессов (Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.), организацию воспитательного процесса (Д.В. Алфимов, В.И. Бондарь, И.А. Зязюн, М.Б. Евтух, С.Д. Максименко, А.Н. Чиж и др.) и внедрение Европейской кредитно-трансферной системы как инновационной технологии организации обучения (М.С. Головань, Б.А. Сазонов, П.И. Сикорский и др.) в высших учебных заведениях.

Технологии и механизмы реализации определенных теоретико-методологических подходов предусматривают усовершенствование учебно-воспитательного процесса (учебные дисциплины, воспитательные воздействия, научно-исследовательская работа, педагогическая, учебно-полевая и другие виды практик), благодаря наполнению его экологическим содержанием, сочетанию традиционных и инновационных методов и средств в аудиторных и специфических внеаудиторных формах, что будет способствовать формированию ценностно-ориентационной основы экологического самосознания студентов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, внедрение предложенной концепции построения содержания учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях на основе экологизации личностно ориентированной образовательной модели, направленной на становление и закрепление системы экологических ценностных ориентаций студенческой молодежи, позволит способствовать формированию экологического самосознания студентов экокентрического направления. Подготовка будущих специалистов с системой сложившихся экокентрических ценностей, взглядов и убеждений имеет стратегическое значение для любого государства, так как обеспечивает воспитание молодого поколения, которое станет носителем и творцом экологической культуры общества, и открывает новые возможности преодоления потребительского отношения к природе.

Дальнейшая разработка этой проблемной области заключается в определении сущностных характеристик, педагогических условий и путей формирования и развития экологического самосознания студентов высших учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазачев С.Н., Козлова О.Н. Экологическая культура. М.: Горизонт, 1997. 515 с.
2. Дробноход М.І. Філософія екологічної освіти: концептуальні основи // Педагогіка і психологія. 1996. № 3. С. 43–49.

3. Кисельов М.М. Концептуальні виміри екологічної свідомості. Київ: Вид-во Парапан, 2003. 312 с.
4. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика. Київ: Заповіт, 1996. 352 с.
5. Лось В.А. Человек и природа (социально-философские аспекты экологических проблем). М.: Политиздат, 1978. 224 с.
6. Моисеев Н.Н. На пути к нравственному императиву: философские заметки // Экология и жизнь. 1998. № 1. С. 4–10.
7. Швєбс Г.И. Идея ноосферы и социальная экология // Вопросы философии. 1991. № 7. С. 36–45.
8. Гирусов Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию. М.: Знание, 1988. 47 с.
9. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 477 с.
10. Иванова Т.В. Экологические ценности в общественном сознании // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 83–88.
11. Лихачев Б.Т. Структура экологической культуры личности и педагогические основы ее формирования // Экологическое образование: опыт России и Германии. М.: Горизонт, 1997. С. 65–79.
12. Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. 2000. № 6. С. 1–15.
13. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
14. Сичко И.А. Использование проектной деятельности в процессе формирования экологической культуры младших школьников // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 39–42.
15. Дидуренко Л.П. Семья и природа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 35–37.

CONCEPTUAL GROUNDS FOR FORMATION OF ECOLOGICAL SELF-AWARENESS OF UNIVERSITY STUDENTS

© 2015

I.A. Syaska, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Biology”
Rivne State University of Humanities, Rivne (Ukraine)

Keywords: concept; higher education establishment; educational process; ecological self-awareness; ecocentric values; environmental education; environmental upbringing; ecological orientation of students.

Abstract: Environmental education and upbringing in higher education is a constituent part of the entire environmental education system. At the same time, formation of ecological self-awareness among the university students has not been the subject of special psychological and pedagogical study. Ecological self-awareness is a necessary condition and management component of any conscious human activity. It has the same structure as individual self-consciousness. However, it contains a qualitatively new content which is aimed at the establishment, regulation and support of the bond between “I” and “the environment”. Based on generalized definition of the “ecological self-awareness” concepts represented in the scientific literature the authors have given their own interpretation. Formation of ecological self-awareness at young age is directly associated with environmental education and the process of vocational training. The research substantiates the concept of building the educational process content at a university aimed at establishment and consolidation of a system of ecological value orientations of university students. Conceptual grounds for value determination of students’ ecological self-awareness are developed on the methodological, theoretical and technological levels.

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

© 2015

С.Н. Татарничева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: лингвист-преподаватель; компетентность; профессиональные компетенции; методическая компетенция; субкомпетенции; профессиональная рефлексия.

Аннотация: Социальный заказ общества обуславливает повышенные требования к профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя. Цель статьи – охарактеризовать методическую компетенцию с точки зрения субкомпетенций, наполняющих ее, а также в связи с другими профессиональными компетенциями. Анализируя то, как характеризуют профессиональные компетенции, необходимые лингвисту, другие исследователи, автор приходит к пониманию, что в изученных работах существуют разночтения, иногда существенные, что приводит к вариабельной трактовке содержания отдельных компетенций, а следовательно, к сложностям в построении точной, измеряемой модели профессиональной подготовки. Исходя из этого, автор уточняет, что следует считать методической компетенцией и как она может быть связана с другими компетенциями в составе профессиональной компетентности. В статье методическая компетенция представлена как система, целью развития которой является методическое мастерство, а иерархически управляющим элементом – мотивация. Далее описывается содержание методической компетенции, а именно: какие знания и умения следует относить к проектировочной, организаторской, мотивационной, аналитической и адаптационной субкомпетенциям, а также чем характеризуется профессиональная рефлексия. В заключение показана связь методической компетенции с социально-психологическими, информационными, предметными и исследовательскими компетенциями в целостной характеристике профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя.

Одной из приоритетных в современной системе образования является подготовка компетентных специалистов в области иностранных языков (ИЯ). Социальный заказ общества и экономические условия, глобализация и активизация коммуникационных технологий требуют от человека владения хотя бы одним иностранным языком, а следовательно, нужны педагоги, которые смогли бы научить не только «читать и переводить со словарем», но и эффективно общаться, то есть не просто владеющие своим предметом, но и компетентные в применении разнообразных методов обучения, разбирающиеся в многообразии программ и учебных пособий, а также готовые к самосовершенствованию и дальнейшему образованию.

Цель данной статьи – рассмотреть содержание одной из ведущих профессиональных компетенций лингвиста-преподавателя – методической – с точки зрения ее компонентов, субкомпетенций, наполняющих ее, а также ее взаимосвязи с другими профессиональными компетенциями.

Формирование методической компетенции у лингвистов-преподавателей – одна из сложнейших задач в силу разнообразия подходов в обучении ИЯ и из-за специфики преподаваемого предмета. Реальный уровень методической компетенции практикующих учителей все еще остается очень низким. Многие учителя применяют полученные в вузе знания лишь частично, не будучи способны перенести теоретический материал в практическую деятельность. При этом они не стремятся знакомиться с новыми научными разработками, считая специальную литературу излишне теоретизированной.

Чтобы преодолеть разрыв между социальным заказом и уровнем подготовки лингвистов-преподавателей и повысить качество их образования, необходимо на первом этапе решить несколько задач: 1) уточнить понятие методической компетенции и ее место в структуре профессиональной компетентности; 2) описать содержание методической компетенции, в том числе выделить субкомпетенции.

Профессиональная компетентность лингвиста-преподавателя предусматривает наличие ряда компетен-

ций, как общекультурных, так и общих и специальных профессиональных, а также таких качеств личности, как автономия, креативность, устойчивость и т. д. К специальным профессиональным компетенциям лингвиста-преподавателя Е.Н. Соловова относит социально-психологическую, коммуникативную, психолого-педагогическую (включая методическую) и филологическую компетенции [1, с. 122]. В более поздних работах Е.Н. Соловова выделяет методическую компетенцию как самостоятельную. Н.Л. Московская говорит об общелингвистической, психолого-педагогической, предметно-методической компетенциях [2, с. 213]. Ю.В. Ткачева разделяет компетенции, относящиеся к системе языка (филологическая), к взаимодействию с носителями языка (иноязычная и межкультурная) и к преподаванию ИЯ (методическая и лингводидактическая) [3, с. 56]. Также методическая компетенция рассматривается в трудах И.И. Михалевской, М.В. Дьяченко, Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck и др. [4–6], хотя при этом следует заметить, что в зарубежных исследованиях данная компетенция носит название методологической (methodological competence), что, на наш взгляд, не является синонимом. По нашему мнению, методологическая компетенция является субкомпетенцией в составе методической, предполагая знания, умения и владение технологией выбора методов, средств, способов преподавательской деятельности.

Кроме того, определенное пересечение с понятием компетенции есть и у понятия методического мастерства, которое рассматривали в своих работах Е.И. Пассов, Т. Новацкий, Ю.П. Азаров [7–9]. Можно отметить, что методическое мастерство – это высокий уровень методической компетенции, и задача вузовской подготовки преподавателя не столько в формировании собственно мастерства, сколько в создании предпосылок к его последующему развитию, а именно в воспитании соответствующих качеств личности и в формировании методической компетенции будущих лингвистов (всех ее компонентов).

Рассмотрим определения методической компетен-

ции. А.А. Миролюбов называет методической компетенцией *способность* организовывать в широком смысле процесс обучения иностранному языку, применяя соответствующие принципы, подходы, методы, средства [10, с. 3]. В.А. Адольф трактует ее же как развернутую *систему знаний*, предполагающую не только хорошее владение методикой преподавания, но и четко сформированное отношение к различным методическим системам, а также наличие индивидуального стиля деятельности, что выделяет такие качества, как автономия, творчество, и актуализирует *ценностную составляющую* данного понятия [11]. Е.Н. Соловова определяет методическую компетенцию как систему методологических и методических *знаний*, профессионально-методических *умений и навыков*, в том числе умения планировать и проводить урок, выбирать средства и методы, адаптировать учебные материалы, навыки рефлексии и пр. [1].

Однако в данных определениях не заложен или слабо отражен еще один, причем определяющий, элемент. Е.И. Пассов, рассматривая содержание методической культуры, акцентирует внимание на значимости мотивационной сферы в ее развитии [7]. На наш взгляд, фактор мотивации в развитии методической компетенции также будет иметь решающее значение, так как наличие желания и готовности заниматься педагогической деятельностью обуславливает и качество развития других элементов компетенции. Более того, наличие мотива педагогической деятельности по-своему интерпретирует и определяет содержание профессионально-коммуникативной, филологической, социально-психологической и других компетенций. В частности, опыт показывает, что человек, пробовавший преподавать ИЯ, начинает общаться на нем более уверенно, глубже понимает сущность многих лингвистических закономерностей и т. д.

Мы считаем, что **методическая компетенция** представляет собой развивающуюся систему, возникающую и эволюционирующую под влиянием готовности к педагогической деятельности (мотивации), интегрирующую в себе знания лингводидактики, методики, смежных дисциплин (педагогике, психологии, лингвистики), навыки и умения профессиональной деятельности, а также качества личности и в определенной мере управляющую формированием других компетенций.

Таким образом, методическая компетенция лингвиста-преподавателя – это система, целью развития которой является методическое мастерство, а иерархически управляющим элементом – мотивация. Это отражено на рисунке 1.

Прежде чем рассматривать содержание методической компетенции, необходимо разграничить ее с близкими в трактовке понятиями и определить ее место в общей структуре профессиональной компетентности. Так, ранее мы отметили, что Е.Н. Соловова относит методическую компетенцию к области психолого-педагогических компетенций. На наш взгляд, это справедливо для большинства педагогических предметных областей, однако не совсем точно отражает специфику предмета «Иностранный язык». Безусловно, знания педагогики и психологии, навыки и умения педагогической деятельности необходимы преподавателю ИЯ, учитывая, что основная деятельность урока – общение. Однако если учитель математики преподает математические закономерности на родном для учащихся языке (цель обучения и основные средства обучения разделены), то «Иностранный язык», будучи беспредметным, требует от преподавателя специфических умений обучать общению, общаясь на том же языке, которому обучают. «Беспредметность» – специфическая черта дисциплины «Иностранный язык». Иностранный язык как учебный предмет в определенном смысле «лишен предмета», хотя он дает возможность получать знания о чем-то другом. Язык как учебная дисциплина – это не собственно информация, а только носитель информации. Поэтому в процессе обучения ИЯ учителю нужно специально определять предмет учебной деятельности, т. е. то, чему учить средствами ИЯ, так как изучение этих средств ради них самих школьнику не нужно [12].

Таким образом, реализация всех компонентов методической компетенции лингвиста-преподавателя будет существенно отличаться от психолого-педагогической компетенции других учителей-предметников. В ее содержание, в частности, будет включаться умение вести урок на неродном для самого преподавателя языке, умение адаптировать речь к уровню аудитории; специфична и сама структура занятия ИЯ, что отражается, например, в умениях планирования и т. д.

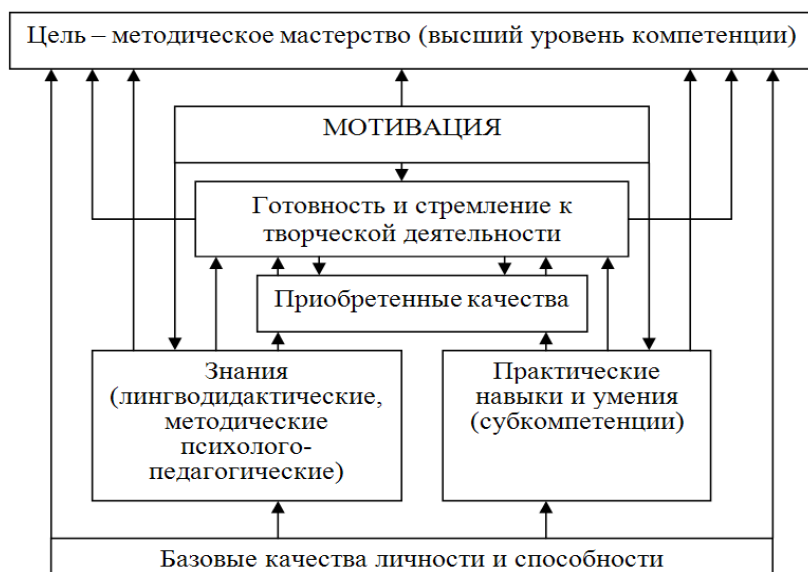


Рис. 1. Структура методической компетенции лингвиста-преподавателя

Н.Л. Московская характеризует данное понятие как предметно-методическую компетенцию. В такой трактовке мы видим как раз учет предметной области «Иностранный язык», однако содержание и структура этой компетенции в диссертации данного автора описаны нечетко, остается догадываться, какими именно составляющими наполняется данный элемент профессиональной компетентности [2]. Мы считаем, что предметная компетенция должна рассматриваться в отношении самого преподаваемого предмета, включая знания о преподаваемом языке (языках), странах изучаемых языков, а также об общей теории усвоения языков (лингводидактике).

Некоторые исследователи выделяют также близкие наименования «коммуникативно-методическая компетенция» (А.Л. Бердичевский) [13] и «лингвометодическая компетенция». Однако, анализируя семантику данных понятий и их описаний, можно увидеть, что они скорее синонимичны понятию «профессионально-коммуникативная компетенция», т. е. относятся именно к сфере педагогического (дидактического) общения на ИЯ во время урока, но в действительности методическая компетенция охватывает существенно более широкие аспекты деятельности как на уроке, так и вне его.

Особая трактовка представлена в диссертации Ю.В. Ткачевой. Она, подробно анализируя корпус специальных компетенций, выделяет одновременно методическую и лингводидактическую компетенции, считая именно последнюю более значимой по отношению к методической [11, с. 74]. С.Н. Макеева также рассматривает и методическую, и лингводидактическую компетенции, отводя последней ведущую роль [14]. Чтобы подтвердить или опровергнуть это мнение, необходимо обратиться к вопросу о соотношении научных дисциплин «Лингводидактика» и «Методика преподавания ИЯ». Термин «лингводидактика» был предложен Р.К. Миньяр-Белоручевым, хотя он существует в зарубежной науке как аналог методики (*didactique de lingua*, буквально «обучение языку»). По мнению Р.К. Миньяр-Белоручева, «старое наименование (методика) исчерпало и переросло себя». Лингводидактика как наука, «обосновывающая содержательные компоненты образования, обучения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения», – более уместный в современных условиях вариант [15].

Однако Н.Д. Гальскова возражает ему, считая, что лингводидактика – наука, безусловно, современная и нужная, но она не может заменить методику, поскольку, хотя объекты изучения в этих науках близки, предметы у них разные. Она подчеркивает, что лингводидактика – это общая теория овладения (любым, первым или вторым) языком в условиях обучения, ее цель – описание языка с точки зрения его «приобретения». Методика обучения ИЯ гораздо шире, поскольку она рассматривает не просто усвоение языка, а (в современной трактовке) овладение культурой и развитие личности через усвоение языка [16]. Да и сам Р.К. Миньяр-Белоручев замечает, что в лингводидактике не учитывается психологическая составляющая, что характерно для отечественной методической школы.

Таким образом, Н.Д. Гальскова подчеркивает (и мы поддерживаем это мнение), что *современная методика обучения иностранным языкам (в том числе и как предмет профессиональной подготовки) – дисциплина, «методологически комплексная», обладающая всеми признаками самостоятельной науки. Ее комплексность*

исходит из многоаспектности обучения ИЯ и «невозможности получения полной картины закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо одной научной дисциплины» [17, с. 39]. Методика обучения ИЯ должна включать в себя, помимо знаний исторически смежных наук (обработанных с точки зрения обучения ИЯ), лингводидактику как методологический аспект теории обучения, наряду с технологией и психолингвистикой.

Соответственно, считать лингводидактическую компетенцию шире и значимее методической, на наш взгляд, неверно. Мы считаем, что лингводидактическую компетенцию следует относить к области предметной компетенции, а методическую компетенцию рассматривать как более комплексную и самостоятельную составляющую профессиональной компетентности.

Более того, методическая компетенция (наряду с коммуникативной) является центральным, системообразующим элементом профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя, поскольку именно умение планировать и организовывать учебную деятельность на ИЯ определяет и то, чем будет наполняться, скажем, информационная, предметная, филологическая или социально-психологическая компетенции. Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина называют методику доминирующим элементом профессионального становления педагога [7; 18]. И.Н. Верещагина считает, что методика «должна пронизывать весь учебный процесс» и «... лекции по педагогике и психологии должны читаться в соответствии с особенностями того факультета, для которого они предназначены» [18]. Именно методическая подготовка должна стать «системообразующим фактором профессиональной подготовки учителя», и «все дисциплины – от психологии до философии – должны быть ориентированы на подготовку учителя, причем не учителя вообще, а учителя конкретного предмета» [18, с. 9].

Наконец, методическая компетенция является самостоятельной в силу того, что она включает в себя довольно большой набор навыков, умений, качеств, которые, в свою очередь, могут быть объединены в субкомпетенции. В числе последних можно назвать следующие:

проектировочная субкомпетенция: лингвист-преподаватель умеет анализировать стандарты, рабочие программы; планировать как деятельность на определенный отрезок времени, так и на урок; формулировать цели и задачи обучения; отбирать языковой и речевой материал для усвоения в соответствии с этапом обучения, коммуникативной функцией и пр.; прогнозировать трудности и продумывать пути их минимизации; эффективно строить систему упражнений на уроке и в серии уроков; творчески преобразовывать предлагаемые программы, планы [19];

организаторская: умеет эффективно организовывать учебный процесс, осуществляя педагогическую деятельность в учебных заведениях в соответствии с задачами конкретного учебного курса и условиями обучения иностранным языкам; обладает навыками организации деятельности учащихся на занятии и дома, навыками организации разных форм работы; обладает навыками самоорганизации; автономен в принятии решений;

стимулирующая (мотивационная): понимает основные механизмы мотивации, способен заинтересовать учащихся предметом, деятельностью, темой общения, умеет адекватно поощрять учащихся; адекватно организует контроль, стимулируя учащихся и не создавая пси-

хологического барьера в общении; творчески подходит к организации деятельности учащихся;

аналитическая: умеет критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности, способен изучить психологические особенности учащихся и адекватно адаптировать процесс обучения ИЯ в соответствии с ними; способен анализировать трудности, возникающие в ходе обучения; готов анализировать и критически оценивать результаты деятельности учащихся; может продумать и провести методический эксперимент и проанализировать его результаты; стремится изучать методическую литературу и критически осмысливать опыт ведущих преподавателей;

адаптационная: способен внести необходимые изменения в ход урока, адаптировать учебные материалы, программы, адаптировать речь на ИЯ к уровню языковой подготовки и в соответствии с возрастными особенностями учащихся; готов к творческому преобразованию учебных материалов, средств обучения, к созданию собственных средств;

методологическая: умеет осуществлять методологически и методически грамотный выбор программы, учебника, метода, средств в соответствии с ситуацией обучения, потребностями и возможностями учащихся; обладает автономией, способен обосновать свой выбор;

профессиональная рефлексия: умеет анализировать и адекватно применять свой собственный опыт изучения ИЯ; готов анализировать и критически оценивать результаты собственной деятельности; умеет адекватно оценивать свои достижения, анализировать недостатки в преподавании; стремится к совершенствованию методического мастерства.

В определенном смысле к субкомпетенциям в составе методической можно отнести и профессионально-коммуникативную компетенцию (лингвометодическую, коммуникативно-обучающую, коммуникативно-методическую). Этой мысли, в частности, придерживается Е.Н. Красикова [20, с. 24]. Однако, учитывая, что данная компетенция находится на стыке коммуникативной и методической, мы считаем необходимым рассматривать ее как самостоятельную.

Перечисленные компетенции и их наполнение и составляют, на наш взгляд, *содержание методической компетенции* лингвиста-преподавателя.

Помимо этого следует отметить, что методическая компетенция и ее субкомпетенции тесно связаны с другими компетенциями в структуре профессиональной компетентности [21-25]. В частности:

а) с социально-психологическими, а именно с умениями социального взаимодействия, карьерными устремлениями, с готовностью и стремлением заниматься преподавательской деятельностью, самосовершенствоваться и т. д.;

б) с информационными – в плане умений собирать, анализировать и применять информацию о ситуации обучения, об учащихся и пр., а также в связи со способностью применять современные информационные технологии в обучении ИЯ;

в) с предметными: филологической (языковедческой) и лингводидактической;

г) с исследовательскими: учебно-исследовательской и научно-исследовательской;

д) со всеми аспектами коммуникативной компетенции.

Таким образом, методическая компетенция – слож-

ная по структуре и содержанию составляющая профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя, в каком-то смысле определяющая всю его профессиональную судьбу (самореализацию, карьеру, удовлетворенность профессией, профессиональную самооценку и пр.). Описание ее структуры и содержания необходимо для того, чтобы уточнить стандарты подготовки лингвиста-преподавателя, составить более точные учебные планы и рабочие программы, разработать средства, продумать методы, технологии и формы подготовки специалиста высокого уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 335 с.
2. Москвитин Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегративно-коммуникативном образовательном пространстве. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. 376 с.
3. Ткачева Ю.В. Системно-структурный подход к определению целей и содержания лингводидактической подготовки бакалавра педагогического образования: профиль «Иностранный язык»: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2010. 180 с.
4. Михалевская И.И. Лингводидактические аспекты обогащения терминологической речи студентов языковых вузов: на материале терминов методики преподавания английского языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 253 с.
5. Дьяченко М.В. Формирование методической компетенции студентов педагогических вузов для создания и проведения интегрированного курса «Иностранный язык+экология» (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 228 с.
6. Elliot A.J., Dweck C.S. Handbook of competence and motivation. Guilford Press, 2005. 704 p.
7. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 159 с.
8. Новацкий Т. Основы дидактики профессионального обучения. М.: Высшая школа, 1979. 284 с.
9. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. М.: Политическая литература, 1989. 335 с.
10. Миролюбов А.А. К проблеме аттестации учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1995. № 6. С. 2–9.
11. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск: КГУ, 1998. 310 с.
12. Татарничева С.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. Тольятти: ТГУ, 2008. 246 с.
13. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М.: Высшая школа, 1989. 101 с.
14. Макеева С.Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 201–205.
15. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения ИЯ или лингводидактика? // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 2–5.
16. Гальскова Н.Д. И лингводидактика, и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1997. № 5. С. 12–15.

17. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ ГЛОССА, 2000. 165 с.
18. Верещагина И.Н., Рогова Г.В. Совершенствование методической подготовки учителей иностранного языка в свете новых задач школы // Иностранные языки в школе. 1984. № 3. С. 14–19.
19. Татарницева С.Н. Проектировочные умения лингвиста-преподавателя в составе методической компетенции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3-2 (33-2). С. 253–258.
20. Красикова Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 177 с.
21. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 20-23.
22. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
23. Сидакова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 113-116.
24. Сорокина И.В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 114-116.
25. Темирджанова М.А. Информационная компетентность в предметной и методической системе подготовки студентов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 71-73.

STRUCTURE AND CONTENT OF METHODOLOGICAL (PEDAGOGICAL) COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

© 2015

S.N. Tatarnitseva, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair
“Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: FL-teacher; competence; professional competency; methodological competence; subcompetences; professional reflection.

Abstract: The social order of the society leads to the increased training requirements to a teacher of foreign languages (FL-teacher). The objective of the paper is to describe methodological competence in terms of subcompetences constituting it, and also in connection with other professional competences. Analyzing how other researchers characterize the professional competence necessary for a FL-teacher, the author comes to understanding that other research papers contain discrepancy in competence interpretations. Thus, it leads to misunderstanding of the content of individual competences, and therefore to difficulties in constructing accurate and measured sample of vocational training. Based on this fact, the author specifies what is necessary to consider a methodological competence, and how it can be linked to other competences of professional competency as an integrated structure. In the paper the methodological competence is presented as a system, the purpose of which is to develop methodological skills, and its hierarchical control element is motivation. The paper also describes the contents of the methodological competence, i.e., what knowledge and skills should be referred to the designing, organizational, motivation, analytical and adaptive subcompetences, as well as the characteristic features of professional reflection. In conclusion, the work shows the relationship between the methodological competence and socio-psychological, informational, subject and research competences in the holistic characteristics of professional competency of the FL-teacher.

Ключевые слова: ситуация выбора; товарный бренд; экзистенциальный выбор; механизм выбора; субъектный выбор; спонтанный выбор; параметры выбора; индивидуально-личностные переменные.

Аннотация: Статья продолжает теоретический анализ современного состояния проблемы выбора в психологии. Цель исследования – сопоставление психологических механизмов и предикторов выбора в ситуациях различной значимости.

Впервые рассматривается и всесторонне анализируется феномен субъективного конструирования выбора в ситуации покупки товара (товар как символ) и его составляющие, а также их связь с индивидуальными особенностями личности.

Полученные автором результаты указывают на принципиальные различия в процессуальных особенностях выборов товара разной значимости, неопределенности, новизны и сложности.

Массовая культура общества с постиндустриальной экономикой носит потребительско-развлекательный характер, как явление репрезентирует идею бесконечного поиска, направленного на получение удовольствия и комфорта [1, с. 15–18]. Производителями создаются все условия для того, чтобы выбор и потребление товаров (услуг) автоматически вызывали у покупателя чувства удовольствия и удовлетворения. Покупка товаров для большинства людей стала каждодневной практикой потребления. Как неотъемлемая часть повседневной жизни, потребление является способом социальной, гендерной и темпоральной идентичности [2, с. 50–51]. Выбирая товар при покупке, люди стремятся удовлетворять свои ежедневные потребности, в некоторых случаях принимая решения о покупке, которые будут иметь влияние на их жизнь долгие годы. В нестабильной социально-экономической ситуации количество выборов, которые мы должны осуществлять, их сложность и значимость возрастают. Все это чрезвычайно актуализирует исследования вопросов природы и сущности выбора в условиях покупки товара.

В настоящей статье исследуется феномен выбора в условиях покупки товара (услуги) и его особенностей в ситуациях различной субъективной значимости. Статья имеет теоретическое значение и сфокусирована на изучении индивидуальных особенностей выбора в разноплановых и разноуровневых ситуациях, в частности, в условиях выбора обычного или брендированного товара.

Выбор в психологии – суть сложный и многогранный феномен. Теоретический анализ зарубежной и отечественной психологической литературы позволяет выделить ряд теоретических подходов, в рамках которых исследовалась проблематика выбора: теория принятия решений; когнитивно-мотивационные и волевые подходы; подходы, выработанные в рамках экзистенциально-гуманистической психологии и психотерапии. Вне зависимости от выбранного подхода в качестве отличительной характеристики психологической регуляции выбора или принятия решений, большинством исследователей выделяется необходимость (*объективная или субъективная*) преодоления неопределенности с конкретной целью. Таким образом, в центре внимания исследователей оказываются деятельностно-процессуальные аспекты выбора, его механизм, индивидуальные особенности, подчеркивается активность субъекта в выборе.

Понимание человеком-автором своего решения самой сути ситуации, целей выбора по сути не формализуемо – процесс выбора включает

осмысливание и переживание конкретной ситуации [3, с. 175]. Ситуация неопределенности является ситуацией отсутствия вариантов решения, критериев оценки альтернатив и самих альтернатив. Личностный выбор совершается в ситуации, когда не только критерии предпочтения, но и сами альтернативы не заданы, а должны быть построены самим субъектом [4, с. 57–60]. Предпочтение в использовании термина «личностный» выбор в данном случае связано с тем, что акцент делается на личностном опосредствовании, которое в когнитивно-мотивационной парадигме рассматривается с точки зрения регуляции процессов выбора со стороны мотивации или смыслов, связанных с мотивами. Принятие решения или выбор, соответственно, рассматривается как (организованная) деятельность со своей мотивацией и операциональной структурой, регулируемая со стороны субъекта – зрелой личности [3–5]. Одной из конституирующих характеристик такой деятельности, выражающих ее способность к саморазвитию, самодвижению через инициирование субъектом целенаправленных продуктивных предметных действий, является активность [6, с. 12, 13, 16].

В качестве оснований личностного выбора, по предположению Д.А. Леонтьева, можно выделить психологические механизмы автономной регуляции поведения, в формировании которых участвуют ядерные механизмы личности: свобода и ответственность [4]. Такое «экзистенциальное звучание» проблеме выбора придает и Т.М. Буякас, по мнению которой, человек, который способен осуществлять выбор, встает на путь самоопределения, находя опору в самом себе, он перестает зависеть от внешних оценок [7].

В экзистенциальной психологии проблема выбора стала одной из ключевых с момента ее зарождения. Несмотря на то, что представления экзистенциалистов резко отличаются, в исследованиях можно найти две общие концептуальные темы. Во-первых, это вера в свободу личности как основной характеристики сущности человека: «существование индивида предшествует сущности» [8, с. 12]. Это означает, что мы сначала существуем как люди, встречаемся, появляемся в мире и только потом мы определяемся через нашу свободную волю или выбор. Экзистенциалисты утверждают, что как функцию нашей способности осуществлять свободную волю человек составляет сумму своих решений. Второй компонент экзистенциализма – ответственность человека за свои действия. То, что было названо экзистенциалистами «страхом свободы», «агонией мышления», «страданиями или муками

выбора», указывает на беспокойство, испытываемое человеком в результате осознания своей ответственности за собственное поведение. Экзистенциализм в сущности является личной философией принятия решений, так как он основан на индивидуальном выборе и тревоге, сопутствующей признанию свободы и ответственности за этот выбор. Человек может собрать большое количество информации о разрешении конкретной дилеммы, но все равно остается пропасть между концептуальным разрешением ситуации и его поведением. Преодоление этой пропасти является источником экзистенциального «страха и трепета». В то же время экзистенциальное положение – это нерешительность, но не паралич [9, с. 145–150]. После того как поведение инициируется, человек готов принять на себя ответственность за все целенаправленные результаты. Это и есть, по мнению экзистенциалистов, подлинный выбор.

Под личностным, или экзистенциальным, выбором чаще всего понимается выбор, который, имея жизнеопределяющее значение для личности (критически жизненные, чрезвычайные ситуации («пограничные ситуации» К. Ясперса)), влечет качественные изменения. Однако по мнению ряда исследователей, в современном понимании с экзистенциальным выбором человек встречается в «узловых» ситуациях, которые, как следствие: 1) влекут изменения жизненных позиций, переломность жизненного пути, конституирование собственной жизни [3] на более или менее длительный период [10]; 2) «требуют от субъекта актуализации глубинных ценностно-смысловых образований его личности» [11, с. 289]. Кроме того, следует отметить, что ситуацию, когда личности приходится совершать выбор, можно априори отнести к достаточно сложной жизненной ситуации: нарушается привычный для человека образ жизни, возникает необходимость оценить внешние и внутренние аспекты ситуации и определить стратегии ее преобразования [12].

Ситуации выборов товаров ежедневно возникают в жизни каждого человека. Эти выборы по определению значимы (а в определенных случаях – потребительские товары – чрезвычайно значимы) и обусловлены объективной необходимостью. Помимо способности товаров удовлетворять физические потребности человека, их значение основано на социальном контексте: спрос на товары во многом обусловлен ролью товаров (услуг) в социальной практике, а не только простым удовлетворением физических потребностей человека [13]. В этом социальном контексте, человек использует потребительские товары и процесс потребления как «материалы, из которых он выстраивает свою идентичность и поддерживает ее» [14]. Следует отметить, что самостоятельная символическая роль материальных благ давно обоснована в социальной антропологии. Привязанность индивида к объектам в рамках данного подхода рассматривается как культурно-универсальная функция, которая символизирует безопасность, выражает самооценку и означает принадлежность к обществу [15, с. 540].

Главное качество современных вещей, функционирующих в режиме общества потребления, заключается в том, что они представляют собой мощную систему, функционально и символически завязанную на постоянно возрастающее потребление [2]. Центральное место в постмодернистской теории потребления занимает предположение, что потребители больше не используют продукты для своих материальных нужд,

но потребляют символический смысл этих продуктов, как изображение их образов; товары стали брендами, товарными знаками. Реальный потребитель стал потребителем иллюзий [16]. По мнению Э. Фромма, как только способность продукта удовлетворять лишь физические потребности была превзойдена, человек вступил в область символического, и этот символический смысл товаров активно используется в поисках смысла существования [17, с. 54]. Потребление как экзистенциальный процесс сегодня немислимо без переживания. Товар сам по себе выступает как система переживаний потребителя. Изначальная направленность товара – его узнавание потребителем; в современном информационном пространстве товар как экзистенциальный символ должен предоставлять переживание в «сокращенном виде», обеспечивающее человеку уверенность в правильно сделанном выборе. В процессе покупки человек испытывает определенные переживания, создавая эмоционально нагруженный комплексный образ всей ситуации. Данный образ фиксируется в памяти потребителя и представляет в дальнейшем некоторый феномен потребления [18, с. 95]. Дж. Уильямсон указывает, что «сознательный выбор смысла в жизни большинства людей происходит из-за того, что они потребляют» [19, с. 38]. Желание человека использовать товары, создавать (реконструировать) себя, приобретая символическое значение товаров, подпитывает реклама. К. Гёджен (Gergen K.) указывает на то, что в эпоху информационного общества новые возможности для осуществления выбора товаров практически не ограничены. Средства массовой информации и реклама отвечают за «рост неадекватности», который поощряет шквал новых критериев для самооценки [20, с. 52].

Выбор осуществляется между возможностями, которые не просто способны удовлетворить потребность «здесь и сейчас», а «помечены» именно как персональные ценности [3] – все, что вызывая внутреннее схватывание и одновременно захваченность, наполнено тем, что, несомненно, касается конкретной личности. И. Ялом утверждает, что фундаментальной причиной «трудности» принятия решений является исключаящий эффект альтернатив [21]. По мнению Ф.Е. Василюка, выбор совершается не между «альтернативами – различными объектами или способами действия», а «альтернативами – существенными жизненными отношениями», символизирующими особый образ жизни [11]. П. Кушман (Cushman P.) пишет, что «мы живем в эпоху «пустого Я», в которой отчуждение и утрата места в сообществе может быть решена с помощью решения «образа жизни», в котором потребитель конструирует свое «Я» путем «приобретения» и «проглатывания» [22, с. 600–605].

Вступление ценностей в противоречие обуславливает необходимость остановиться и «взвесить» все альтернативы, определить, насколько каждая нагружена смыслами. Кроме того, ограниченные ресурсы индивидуального потребителя требуют от него «рационального» выбора: человек должен решить, какие именно товары ему потреблять. Человеку свойственно выбирать не то, что наиболее приятно, а отвергать то, что является самым неприятным. Мы четко можем определить не то, что нам нравится, а то, что нам не нравится (сильные негативные эмоциональные реакции). Э. Фромм отмечал, что осознание всех аспектов ситуации позволяет сделать

выбор оптимальным [23]. Тем самым подчеркивается важная роль осмысления личностью ситуации выбора и осознания возможностей по ее преобразованию. Этот процесс не является строго рациональной операцией. В отличие от традиционного рационалистического понимания выбора как произвольного и сознательного рассудочного «взвешивания» преимуществ, это до конца не рационализируемый акт, совершаемый в обратной смысловой перспективе «прислушивания» к ценности [11]. В современной информационной среде выбор товара может быть истолкован как, в лучшем случае, ограниченно рационализируемый акт. Потребление смысла товара всегда амбивалентно и противоречиво [24, с. 76]. В теории мотивированного выбора подчеркивается роль эмоций в процессах принятия решений. При мотивированном выборе в основе принимаемого решения о покупке товара лежит эмоциональное желание прийти к определенному выводу; «используются предвзятый поиск информации и процессы рассуждения, чтобы прийти к тому выводу, к которому человек хочет прийти» [25, с. 483]. С этой точки зрения, рациональный выбор в ситуации выбора товара бывает крайне редко. Р. Вильямс (Williams R.) характеризует рекламу как систему магических стимулов и удовлетворения, которая тестирует товары на предмет совпадения с фантазиями и ассоциациями потребителей, социальными и личностными смыслами и, таким образом, превращает товары, которые имели рациональную потребительскую стоимость, в иррациональные символы [26]. Этот акцент на силе товара как символа получает в маркетинговых исследованиях дальнейшее развитие – функционирование рекламных объявлений на бессознательном уровне не позволяет потребителю противостоять скрытой передаче смысла. С точки зрения постструктуралистов, ограниченная свобода предоставляется личности через выбор товаров: «для большинства членов современного общества индивидуальная свобода, если она есть вообще, поставляется в виде свободы потребительской», через которую человек должен взять на себя ответственность, чтобы подумать и сознательно самоактуализироваться» [27, с. 36]. По мнению В.А. Петровского, самоосуществление в деятельности, связанной с достижением, представляет собой синтез двух форм активности субъекта – самоактуализации и самотрансценденции. «Самоактуализация» здесь – это поиск и использование внутренних скрытых ресурсов (дефицит которых порождает запрос вовне), а «самотрансценденция» – расширение границ существования субъекта (территории его «Я») за счет присвоения внешних ресурсов, соответствующих запросу [28]. Посредством такого «нового» экзистенциального выбора [29] потребители могут осуществлять свободу создания новых смыслов товаров через собственное своеобразное представление повседневной жизни. П. Уиллис (Willis P.) характеризует выбор товаров молодыми людьми как поведение «практических» экзистенциалистов [30]. Несомненно, существуют объективные ограничения свободы этого выбора. Люди имеют разный доступ к необходимым ресурсам, так что экзистенциальный выбор товара может существовать только для некоторых людей в некоторых обществах. Тем не менее, можно отстаивать подлинность свободы такого «практического» экзистенциализма, даже если он ограничен материальным неравенством, имеющимся в

конкретной экономической системе.

Ситуация выбора товара может характеризоваться разной степенью неопределенности, новизны и сложности. Соответственно, для ее разрешения иногда достаточно тех привычных стратегий поведения, которые ранее использовались личностью. При этом осмысление ситуации выбора товара во многом определяется индивидуальными особенностями личности. В условиях свободного выбора ситуаций различной степени сложности субъекты подразделяются на две категории: «А» – в первую очередь выбирающие задачи в среднем диапазоне трудности; «Б» – осуществляющие экстремальные выборы, т. е. предпочитающие самые легкие и самые трудные задачи [28]. В.А. Петровский в книге ««Я» в персонологической перспективе» предлагает метаимплицативную модель мотивации выбора, которая позволяет переосмыслить саму структуру мотивации выбора и феноменологию различий между испытуемыми, придерживающимися различных стратегий выбора (между представителями групп «А» и «Б»). Метаимплицативная модель мотивации выбора включает в себя представление о благополучии индивида во взаимодействии со средой, объединяющее в себе другие формы проявления самостоятельности. Четырехступенчатая логика развертки активности в данном случае может выглядеть следующим образом: порыв → расчет → воля → прорыв.

Рассмотрим ситуацию выбора брендируемого товара.

Ориентацией любого бренда является определенная целевая аудитория – состоятельные люди с высоким уровнем дохода, молодежь, следующая последним модным тенденциям, домохозяйки, пенсионеры. Задача брендируемого товара – предоставление любому покупателю желаемого уникального переживания.

Уникальное товарное предложение имеет ограниченное действие. Такой продукт обеспечивает уникальность покупателю, который его выберет. Бренд гарантирует качество и престижность продукта, его традиционность. В сущности, покупателю обеспечивается уверенность в том, что выбор совершен единственно верным способом. Соответственно, если выбор товара в определенной степени гарантирован, то он, как мы отмечали ранее, предстает как сокращенное переживание. Человеку не приходится проявлять волю, этот процесс не нуждается в познании, ситуация выбора не предполагает потенциальных альтернатив. Выбор товара в данном случае в определенной степени ограничен, «предопределен». В условиях такого выбора существование человека неподлинно, навязано извне, обусловлено возникающим ассоциативным рядом – атрибутами продукта. Кроме того, необходимость такого выбора при определенных усилиях маркетинговых служб производителя в желании максимально угодить потребителю может быть вообще исключена.

Несколько иной предстает ситуация выбора между брендами конкурентов. Человек сталкивается с равнозначностью ценностей и их противоречивостью, и если при этом выбор сделать необходимо (объективно или субъективно), ценности приобретают статус альтернатив. Ф.Е. Васильюк, разработавший психологическую теорию переживания, определяет переживание не как эмоцию как таковую, а как особую внутреннюю деятельность, помогающую человеку перенести те или иные жизненные события. Продуктом работы переживания является не-

что внутреннее и субъективное – душевное равновесие, осмысленность, умиротворенность, новое ценностное сознание и т. д. [11]. Результатом переживания человека по поводу конкретного бренда предполагается выбор альтернатив и их последствий, оказывающих влияние на дальнейший ход жизни. Такой выбор возможен тогда, когда значение товара для человека (личностный смысл) и смысл как предполагаемая совокупность представлений, ассоциаций, образов, идей практически тождественны друг другу. Переживание представляют возможность бренду существовать посредством постоянного осмысления («возможность сущему быть сущим через вовлечение его в процесс существования», М. Хайдеггер). Переживание – всегда соотнесение, которое стимулирует брендовый товар, побуждая человека к осознанию смысла собственного существования.

ВЫВОДЫ

1. Существуют принципиальные различия в процессуальных особенностях выбора товара разной значимости, неопределенности, новизны и сложности.

2. Деятельность выбора по покупке различных товаров (обычных или брендовых) носит более или менее развернутый и осознанный характер. Выборы, совершаемые в ситуациях разной значимости, связаны с различными характеристиками личности.

Процесс выбора практически не предсказывается личностными характеристиками и является деятельностью самоактуализации и самотрансценденции в актуальной жизненной ситуации – при покупке товара (услуги).

3. В ситуациях покупки брендового товара выделяются два типа деятельности выбора (субъектный и спонтанный выборы), проявляющиеся в различной степени бесконфликтности, самостоятельности и удовлетворенности выбором. Типы деятельности связаны с определенными индивидуально-личностными переменными: независимость и свобода по отношению к внешним требованиям и обстоятельствам, уровень толерантности к неопределенности и удовлетворенность жизнью.

Это означает наличие двух вариантов стратегий:

- личность приспосабливается к внешним условиям, делая свой выбор под влиянием внешних воздействий, в том числе рекламы, и не проявляет собственной активности;
- личность функционирует самостоятельно, в полной мере проявляя свои субъектные качества, существенной в ситуации выбора является ориентация субъекта при планировании на свои собственные силы или на внешние обстоятельства и значимое окружение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новак М.В. Идеология консюмеризма в массовой культуре современной России: философско-культурологический анализ : дис. ... канд. филос. наук Белгород, 2012. 162 с.
2. Буряк В.В. Консюмеризм в маркетинговом пространстве глобальных трансформация // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология». 2009. Т. 22, № 2. С. 46–55.
3. Корнилова Т.В. Мотивационная регуляция принятия

решений: современные представления // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 172–213.

4. Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть II: Личностные предпосылки и личностные последствия выбора // Психологический журнал. 2014. № 6. С. 56–68.
5. Ломов Б.Ф. Математика и психология в изучении процессов принятия решений // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений. М.: Наука, 1981. С. 5–20.
6. Смирнов С.Д. Активность, деятельность, личность // Мир психологии. 2006. № 3. С. 11–23.
7. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 28–39.
8. Sartre J.P. Existentialism and human emotions. New York: Wisdom Library, 1957. P. 9–16.
9. Agarwal J., Malloy D.C. The role of existentialism in ethical business decision-making // Business ethics: a European review. 2000. Vol. 9, № 4. P. 143–154.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
11. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом – гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 283–313.
12. Магазева Е.А. Стратегии и детерминанты личностного выбора (на примере выбора профессии : дис. ... д-ра псих. наук. Омск, 2010. 198 с.
13. Douglas M., Isherwood B. The world of goods: towards an anthropology of consumption. London: Routledge, 1978. 142 p.
14. Lunt P., Livingstone S. Mass consumption and personal identity: everyday economic experience. London: Open University Press, 1992. P. 37.
15. Wallendorf M., Arnould E. My favorite things: a cross-cultural inquiry into object attachment, possessiveness and social linkage // Journal of Consumer Research. 1988. № 14. P. 47–53.
16. Debord G. Society of the spectacle, black and red. Detroit: MI, 1977. 284 p.
17. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1994. 415 с.
18. Hirschman E.C., Holbrook M.B. Hedonic consumption: emerging concepts, methods and propositions // Journal of Marketing. 1982. Vol. 46. P. 92–101.
19. Williamson J. Decoding advertisements: ideology and meaning in advertising. London: Marion Boyars, 1978. 180 p.
20. Gergen K. The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life. New York: Basic book, 1991. 320 p.
21. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: РИМИС, 2008. 604 с.
22. Cushman P. Why the self is empty: towards a historically situated psychology // American Psychologist. 1990. Vol. 45, № 5. P. 599–611.
23. Fromm E. To Have or to be. London: Routledge & Kegan Paul, 1976. 380 p.
24. Ang I. Watching dallas: soap opera and the melodramatic imagination. London: Methuen, 1985. 160 p.
25. Kunda Z. The case for motivated reasoning // Psychological Bulletin. 1990. № 108. P. 480–498.
26. Williams R. Problems in materialism and culture. London: Verso books, 1980. 288 p.
27. Bauman Z. Freedom (concepts in the social sciences).

- London: Open University Press, 1988. 112 p.
28. Петровский В.А. “Я” в персонологической перспективе. М.: Высшая школа экономики, 2013. 504 с.
29. Laermans R. Bringing the consumer back // Theory, Culture & Society. 1993. № 10. P. 153–161.
30. Willis P. Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young. London: Open University Press, 1990. 176 p.

ABOUT THE PSYCHOLOGY OF CHOICE WHILE BUYING GOODS

© 2015

I.S. Toktarova, applicant for a degree, Chair of Personal Psychology
Higher School of Economics, Moscow (Russia)

Keywords: choice situation; product brand; existential choice; choice mechanism; subjective choice; spontaneous choice; choice parameters; individual-personal variables.

Abstract: The paper proceeds theoretical analysis of current status of the problem of choice in psychology. The goal of research is to compare psychological mechanisms and predictors of choice in the situations of various significance.

The author first considers and analyzes in details the phenomenon of subjective choice formation in the situation of buying goods (good as a symbol) and its components, as well as their relation to the individual peculiarities of personality.

The obtained results display fundamental differences in the process characteristics of choice of the goods of various significance, uncertainty, novelty and complexity.

УДК 372.882

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

© 2015

Е.А. Толикина, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)

Ключевые слова: образовательный результат; коммуникативная компетентность; лингвистическая компетенция; социолингвистическая компетенция; интегративный курс.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования по проблеме формирования и развития одного из ключевых современных образовательных результатов – коммуникативной компетентности. Изучив методическую и научную литературу по указанной тематике, автор представляет различные точки зрения по поводу определения понятий коммуникативная компетенция и компетентность, а также представляет свое видение и дает определение указанным понятиям. Помимо этого, автор исследует проблему структуры коммуникативной компетентности, в рамках которой до сих пор нет однозначного решения. Основываясь на высказываниях ученых, автор предлагает оптимальную, на его взгляд, базирующуюся на определении структуру коммуникативной компетентности. Представления о понятии и структуре коммуникативной компетентности дали автору возможность глубже исследовать проблему ее формирования, поскольку в образовательной среде среднего профессионального образования, о которой идет речь в статье, она изучена явно недостаточно.

Автор предлагает методы и способы формирования коммуникативных навыков с учетом профессиональной специфики будущих специалистов. Исходя из этих соображений, автором был создан интегративный курс литературы для студентов учреждений среднего профессионального образования. Основным методом формирования коммуникативной компетентности в рамках названного курса является кейс-метод. В статье приведены примеры кейс-задач по дисциплине «Литература». Обозначив современные методы формирования коммуникативной компетентности, автор говорит о том, что для достижения образовательного результата необходима система ее диагностики и оценки сформированности, предлагая, в свою очередь, апробированную в образовательной среде Нижегородского инженерно-экономического университета в рамках учебной дисциплины «Литература» подобную систему.

С момента подписания Россией Болонской декларации и вхождения России в единое европейское пространство перед системой образования стоят качественно новые цели и предполагаются иные образовательные результаты. Триада «знания – умения – навыки» была вынуждена уступить свое место парадигме «компетенция – компетентность». Главная идея внедрения новых образовательных стандартов, подразумевающих компетентностный подход, заключается в том, чтобы специалист «на выходе» не только соответствовал определенным рыночным ожиданиям, но и мог быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и демонстрировать высокую эффективность в профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетентность была отмечена в качестве ключевой многими учеными, пытающимися разобраться в проблеме компетентностного подхода, среди них А.П. Трapiцина [1], А.В. Хуторской [2], Б. Оскарссон [3], И. Зимняя [4], Н.Ю. Русова [5] и многие другие. Нельзя переоценить роль коммуникативной компетентности при получении среднего профессионального образования. Анализ требований работодателя к современному специалисту показал, что сегодня присутствует острая потребность в специалистах, имеющих не только специальные знания и умения, но и обладающих особыми надпрофессиональными качествами. Среди таких надпрофессиональных качеств прежде всего следует выделить коммуникативную компетентность.

Одним из первых определение коммуникативной компетентности дал Д. Хаймс, определив ее как «внутреннее знание ситуационной уместности языка, как способности, позволяющие быть участником речевой действительности» [6].

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятютневым, который предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также

во время беседы в процессе взаимной адаптации» [7]. В.Ю. Солопова определяет коммуникативную компетентность как «совокупность норм, ценностей, установок, реализующихся в общении при помощи коммуникаций» [8]. Н.А. Лукьянова пишет: «Коммуникативная компетентность – интегральное личностное качество, определяющее включенность специалиста в деятельность и формирующееся в процессе развития и саморазвития всей личности в целом» [9]. А.С. Литвинова говорит о том, что рассматриваемая компетентность «отражает уровень овладения умениями и навыками общения» [10]. Под коммуникативной компетентностью студентов Е.В. Михайлова понимает «своевременное применение совокупности коммуникативных умений, знаний правил речевого поведения, способствующих решению нестандартных алгоритмов коммуникативных задач в межличностных отношениях» [11]. Л.А. Демина говорит о том, что «коммуникативная компетентность предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми знаниями и умениями использования языка в жизненно важных сферах и ситуациях общения» [12]. Как видим, существует достаточное количество толкований понятия «коммуникативная компетентность», но, на наш взгляд, все они схожи. Мы, в свою очередь, под коммуникативной компетенцией будем понимать всю совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих грамотную коммуникацию, уместную в различных коммуникативных ситуациях, а под коммуникативной компетентностью – уровень освоения названной совокупности знаний, умений и навыков.

Начиная с 80-х годов XX века ученые начинают исследовать структуру коммуникативной компетентности. Анализ методической и научной литературы показал, что на сегодняшний момент не сложилось единого мнения по этому поводу. Так, современные исследователи предлагают следующие структурные компоненты коммуникативной компетентности: языковая, речевая, социокультурная компетенции (Е.Н. Гром, 1999) [13]; лингвистическая, прагматическая, когнитивная, информативная компетенции (И.Р. Максимова, 2000) [14]; лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная,

стратегическая, социокультурная, социальная, психологическая компетенции (В.В. Рыжов, 2001) [15]; языковая, социокультурная, стратегическая и учебная компетенции (О.Е. Ломакина, 2004) [16]; лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная, социальная компетенции (Е.Н. Соловова, 2002) [17]; лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая компетенции (Е.Г. Иванова, 2003) [18]; языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции (И.Л. Бим, 2004) [19] и др.

Как видим, выделяемых компонентов коммуникативной компетентности достаточно много, но зачастую они идентичны по содержанию. В этом плане мы согласны с Е.В. Шуманом, который пишет: «Думается, что наиболее оптимальным является выделение следующих компонентов коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, дискурсивная, стратегическая. Все другие в терминологическом отношении части коммуникативной компетенции, выделяемые в литературе, так или иначе, характеризуют указанные шесть частных компетенций. Например, прагматическая компетенция дает те же характеристики, что и социолингвистическая компетенция... Речевая компетенция, означающая умение использовать изучаемый иноязычный языковой материал во всех видах речевой деятельности, также соотносится с социолингвистической компетенцией, которая кроме этого еще и нацеливает на необходимые содержательные особенности речевой деятельности учащихся» [20].

Проанализировав различные точки зрения по поводу структурного состава коммуникативной компетентности [21–24], предлагаем взять за основу следующую структуру: лингвистическую и социолингвистическую компетенции и рефлексивный компонент. Лингвистическая компетенция представляет собой лингвистические (языковые) знания, умения и навыки. Социолингвистическая компетенция подразумевает способность осуществлять речевую деятельность в различных коммуникативных ситуациях, внутреннее понимание ситуационной уместности языка. Рефлексивный компонент отражает интерес к самоанализу коммуникативной деятельности, к самоисследованию, самопознанию и т. д., заключается в критической оценке произведений вербальной культуры, в том числе своих собственных.

Представления о понятии и структуре коммуникативной компетентности дают возможность глубже исследовать проблему ее формирования, в рамках которой уже накоплен определенный педагогический опыт (Р.М. Антропова, Н.И. Дереклеева, С.В. Знаменская, Р.А. Исламшин, М.Г. Рудь, О.В. Шмайлова, Т.Ю. Юзеева и др.). Но вместе с тем содержание и средства формирования коммуникативной компетентности студентов, получающих среднее профессиональное образование, в педагогической практике разработаны явно недостаточно.

Выбирая методы и средства формирования коммуникативных навыков у студентов, нужно, прежде всего, помнить о том, что мы формируем будущего специалиста, профессионала своего дела, поэтому образовательная деятельность должна быть направлена не только на освоение учебной дисциплины, в частности речь идет о курсе «Литература», но и учитывать профессиональную специфику обучающихся. Исходя из этих соображений, нами был создан интегративный курс литературы для студентов учреждений среднего профессионального образования. Основным методом формирования коммуникативной компетентности в рамках названного курса является решение различных коммуникативных ситуаций, или кейс-задач, направленных, с одной стороны, на развитие лингвистической, социолингвистической компетенций и навыков рефлексии, с другой стороны – на развитие профессиональных навыков.

Так, например, при изучении романа «Преступление и наказание» студентам юридических специальностей предлагается следующая кейс-задача: «Представьте, что идет судебное разбирательство над Р. Раскольниковым по делу убийства процентщицы Алены Ивановны и ее сестры. Вы – обвинитель/ адвокат. Постройте свой монолог». Перед студентами специальности «Социальный сервис» при изучении рассказа И. Бунина «Господин из Сан-Франциско» ставится задача – в командах составить план маршрута господина из Сан-Франциско с помощью географической карты, восстановить по тексту распорядок дня пассажиров «Атлантиды» и оформить его в виде информационного листа для туристов. Подобного рода кейсы (ситуативные задачи) не только формируют коммуникативную компетенцию студентов, адаптируют их к возможным рабочим ситуациям, но и мотивируют интерес к изучению самой учебной дисциплины «Литература», помогают глубже осмыслить художественные тексты.

Напомним, что коммуникативная компетентность подразумевает уровень освоения определенных знаний, умений и навыков. Поэтому для достижения образовательного результата необходима система диагностики и оценки сформированности коммуникативной компетентности. Анализ учебно-методической литературы показал, что на современном этапе указанной системы для учебных дисциплин, читающихся в рамках программы подготовки специалистов среднего звена, не существует.

Предлагаем использовать апробированную в образовательной среде Нижегородского инженерно-экономического университета в рамках учебной дисциплины «Литература» систему оценки сформированности коммуникативной компетентности. Она включает диагностику каждого компонента коммуникативной компетентности. Так, диагностика лингвистической компетенции включает в себя сочинение с грамматическим заданием, направленным на выявление знаний и умений в области основных разделов языкознания. Грамотность, содержание и грамматическое задание оцениваются по 5-балльной системе, сумма этих баллов соответствует определенному уровню сформированности лингвистической компетенции.

Таблица 1. Оценка сформированности лингвистической компетенции

Сумма баллов за сочинение с грамматическим заданием	Уровень сформированности
15–14 баллов	Высокий
11–13 баллов	Средний
7–10 баллов	Ниже среднего
3–6 баллов	Низкий
0–3 балла	Не сформирована

Так как социолингвистическая компетенция подразумевает способность осуществлять речевую деятельность в различных коммуникативных ситуациях, внутреннее понимание ситуационной уместности языка, в качестве метода диагностики и оценки данной компетенции мы предлагаем использовать кейс-метод. Критерии оценки кейс-задач разных форм (коллективная работа, публичное выступление, письменная работа, организация диалога) представлены в табл. 2.

Таблица 2. Критерии и уровни сформированности социолингвистической компетенции

Критерии	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Работа в коллективе	Сотрудничает при совместном решении проблем. Учится уважительно относиться к идеям и мнениям других, пытается договориться	Умеет сопоставлять свои идеи с идеями других, развивает и уточняет их. Самостоятельно организует работу в коллективе (группе)	Самостоятельно организует работу в коллективе (группе). Проявляет толерантность по отношению к иным суждениям и интересам. Умеет сопоставлять свои идеи с идеями других, развивает и уточняет их
Публичное выступление	Практически не соблюдает норм публичной речи и регламент. Работает с вопросами, заданными на уточнение и понимание темы. Не использует невербальные средства общения	Частично не соблюдает нормы публичной речи и регламент. Работает с вопросами, заданными на развитие темы. Использует невербальные средства или наглядный материал. Использует средства логической связи	Соблюдает нормы публичной речи и регламент. Работает с вопросами на дискредитацию позиции. Готовит наглядные материалы и грамотно их использует. Применяет логические и риторические приемы, приемы обратной связи с аудиторией
Диалог	Знает нормы ведения диалога. Задает вопросы и отвечает на них в соответствии с поставленной целью	Знает нормы ведения диалога. Умеет высказывать свое мнение, учится критично относиться к нему. Умеет запрашивать мнение партнера	Умеет высказывать свое мнение, учится критично относиться к нему. Умеет признавать ошибочность своего мнения и корректировать его. Умеет устранять разрывы в коммуникации в рамках диалога
Письменная коммуникация	Оформляет свои мысли в письменной коммуникации простой структуры	Оформляет свои мысли в письменной коммуникации сложной структуры. Определяет структуру письменного документа в соответствии с поставленной целью	Представляет результаты обработки информации в письменной форме. Создает письменный документ, содержащий аргументацию за и (или) против предъявленной для обсуждения позиции

Диагностика рефлексивного компонента коммуникативной компетенции включает анкетирование, направленное на самоанализ. Например, анкетирование «Легко или тяжело», где студент должен решить для себя степень освоенности тех или иных коммуникативных умений и навыков. Респондентам предлагаются следующие утверждения: отвечать у доски; рассказать преподавателю о своей неуверенности в выполнении учебного задания; переспросить, если в процессе диалога что-то не расслышал; говорить перед группой; сделать сообщение на основе опорного конспекта или ключевых слов; излагать материал последовательно и не потерять нить рассуждений; увлечь одноклассников своим ответом; при ответе смотреть на слушателей; внимательно и заинтересованно слушать своих одноклассников.

Уровень сформированности коммуникативной компетенции оценивается по количеству ответов «Легко»: 0 – 6 таких ответов – низкий уровень сформированности, 7 – 11 подобных ответов – средний уровень, 11–13 – высокий уровень.

В систему оценки включено также анкетирование «Умею – не умею». Для ответов предложены тезисы, требующие ответов, указанных в названии: излагать мысли в письменном виде; соблюдать при письме нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные; написать и отправить письмо, в том числе электронное; представлять информацию в виде таблицы; составить текст по ключевым словам; создать собственный креативный текст; строить грамотно устную речь; говорить ясно, кратко, по делу; слушать внимательно, не перебивая говорящего; развивать высказанную основную мысль; аргументировать свою точку зрения и т.п.

Таблица 3. Оценка сформированности рефлексивного компонента

Количество ответов «Умею»	Уровень сформированности
0 – 3	Не сформирован
4 – 9	Низкий
10 – 16	Средний
17 – 23	Выше среднего
24 – 27	Высокий

Таким образом, систематизировав научные знания и методические наработки по проблеме коммуникативной компетенции, мы получили целостную технологию формирования и оценки одной из ключевых образовательных компетенций, являющихся надпрофессиональным качеством, востребованным на рынке труда. Кроме того, предложенная система формирования и оценки коммуникативной компетенции позволяет объективно оценить уровень полученного образовательного результата и при необходимости скорректировать профессиональную деятельность педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика / под ред. А.П. Тряпицкой. СПб.: Питер, 2014. 304 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.
3. Байденко В.И., Зантворт Д.В. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2004. 146 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос. 2006. № 5. С. 219.
5. Русова Н.Ю. Текст. Культура. Образование. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2009. С. 311.
6. Hymes D.H. On communicative competence // Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
7. Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. Казань: Казанский государственный университет, 2004. С. 43–48.

8. Солопова Е.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2008. 215 с.
9. Лукьянова Н.А. Коммуникативная компетентность – ключевой фактор модернизации профессионального образования инженера // *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2013. С. 171–176.
10. Литвинова А.С. Коммуникативная компетентность школьника // *Педагогические науки*. 2012. № 4. С. 40–43.
11. Михайлова Е.В. Технологические основы формирования коммуникативной компетентности // *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 340. С. 191–194.
12. Демина Л.А. Коммуникативная компетенция как ведущее понятие современной педагогической науки // *Традиции и инновации образовательной системы: материалы Международных педагогических чтений*. Чебоксары: Учебно-методический центр, 2012. С. 27–29.
13. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 315 с.
14. Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 4. С. 9–15.
15. Рыжов В.В. Иноязычные способности. Н. Новгород : НГЛУ, 2001. 193 с.
16. Ломакина О.Е. Проектный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов языкового вуза (английский язык) : дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2004. 452 с.
17. Солопова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
18. Иванова Е.Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 16 с.
19. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
20. Шуман Е.В. Возможности и перспективы межкультурной коммуникации на немецком языке в школе // *INTER-CULTUR@L-NET*. 2006. № 5. URL: www.myluni.ru/journal/clauses/101/.
21. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 2. С. 45–47.
22. Иващенко О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов государственной службы по чрезвычайным ситуациям // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2013. № 1. С. 20–23.
23. Насиленко Л.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях высшего учебного заведения (из опыта университета современных знаний) // *Карельский научный журнал*. 2013. № 4. С. 31–33.
24. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 1. С. 49–51.

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A MODERN EDUCATIONAL OUTCOME

© 2015

E. A. Tolikina, senior lecturer of Chair “Humanities”

Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Knyaginino (Russia)

Keywords: educational outcome; communicative competence; linguistic competence; sociolinguistic competence; integrative course.

Abstract: The paper contains the results of the study on the problem of formation and development of the key modern educational outcome – communicative competence. After examining methodological and scientific literature on the subject, the author has presented different interpretation of the definitions of communicative competence and expertise. The author also represents their own vision and gives the definition of these concepts. In addition, the author explores the question of the structure of communicative competence, which still has no unique solution. Based on the statements of scientists, the author offers an effective structure of communicative competence based on its definition. Understanding of the concept and structure of communicative competence has given the author an opportunity to explore the issue of its formation, because it has been insufficiently studied in the educational environment of secondary professional education.

The author suggests methods and ways of formation of communicative skills on the basis of professional specifics of the graduates. Based on these considerations, the author has created an integrative literature course for students of vocational institutions. The main method of communicative competence formation within this course is the case-study method. The paper gives examples of cases in the discipline «Literature». Having denoted modern methods of formation of communicative competence, the author states that to achieve the educational outcome it is required to have the system of its diagnostics and evaluation of formation. This system was tested and approved in the educational process of Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics in the course of the subject “Literature”.

**ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

© 2015

Н.М. Толстова, ассистент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье дается характеристика понятия «стратегическая компетенция» как одного из важнейших структурных элементов иноязычной коммуникативной компетенции. Автор рассматривает процесс формирования стратегической компетенции у студентов неязыковых специальностей на примере обучения их говорению. Предлагается использование активных методов обучения говорению для формирования стратегической компетенции у студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; стратегическая компетенция; учебные стратегии; коммуникативные стратегии; механизмы говорения; активные методы обучения; игровые методы; метод проблемного обучения.

Современное общество требует от человека всестороннего развития его личности, а также осознания своих возможностей и готовности к постоянному самосовершенствованию. Для подготовки таких специалистов в любой области деятельности в современных вузах выходит на первый план применение компетентностного подхода. Как отмечает И.А. Зимняя, среди факторов, определяющих необходимость применения компетентностного подхода в современном вузовском образовании, следует выделить, прежде всего, интеграцию и глобализацию мировой экономики и смену образовательной парадигмы [1].

Вследствие этого в современной методике преподавания наблюдается тенденция к применению такого понятия, как коммуникативная компетенция, которое применительно к процессу обучения иностранному языку трансформируется в понятие «иноязычная коммуникативная компетенция». По нашему мнению, наиболее точное определение данному понятию дает Е.Н. Багузина: «Иноязычная коммуникативная компетентность – готовность и способность личности понимать и порождать иноязычные высказывания и информацию в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой, коммуникативным намерением и задачами профессиональной деятельности» [2, с. 15].

Из данного определения можно сделать вывод, что иноязычная коммуникативная компетенция очень многогранное понятие, которое, прежде всего, связано с осуществлением коммуникативной деятельности на иностранном языке. Говоря о процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе или на неязыковых специальностях, следует отметить, что главной его задачей является формирование у студентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, которая является одним из ключевых компонентов профессионализма будущих выпускников неязыковых специальностей [3, с. 54]. Таким образом, обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей должно носить профессионально ориентированный характер.

В истории развития понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» существовало немало подходов к ее структурированию. Так, например, согласно концепции М. Canale и М. Swain, структурными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции выступают: лингвистическая, социолингвистическая и стратегическая компетенции [4]. Л.Ф. Бахман и О.С. Палмер считают, что основными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции являются лингвистическая, социолингвистическая, стратегическая и прагматическая компетенции [5]. Д. Хаймс выделял в структуре

иноязычной коммуникативной компетенции только два компонента: лингвистический и социокультурный [6]. В концепции Ван Дейка выделяется пять компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический и социокультурный [7]. В отечественной методике обучения иностранным языкам иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как совокупность следующих компонентов: речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенция [2, с. 15].

Рассмотрев несколько вариантов построения структуры иноязычной коммуникативной компетенции, мы приходим к выводу, что стратегическая компетенция является одним из важных ее структурных компонентов.

Стратегическая компетенция определяется по-разному. М. Каналь и М. Свейн определяли стратегическую компетенцию как набор «вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, используемых в тех случаях, когда в коммуникации возникают определенные трудности или ей грозит разрыв» [4, с. 30 – 31]. Дж. А. ван Ек дает похожее определение стратегической компетенции: «способность использовать невербальные и вербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователем» [8, с. 89]. Однако вслед за Тимофеевой мы понимаем под стратегической компетенцией «способность личности на основе полученных знаний и умений адекватно использовать освоенный репертуар стратегий» [9, с. 22]. В свою очередь стратегии в нашем понимании представляют собой интегрированный набор действий, которые направлены на достижение определенной цели.

Классификация стратегий, формирующихся у студентов в процессе формирования стратегической компетенции, также вызывает разночтения. В рамках данной статьи мы подразделяем стратегии на два вида: учебные и коммуникативные. Учебные стратегии связаны с применением знаний языкового материала, а также знаний, полученных на занятиях по профильным дисциплинам неязыковых специальностей. Коммуникативные стратегии связаны с умением выстроить свое речевое поведение с использованием вербальных и невербальных средств общения, а также стратегии получения и обработки информации.

Рассмотрим процесс формирования стратегической компетенции на примере обучения говорению студентов неязыковых специальностей. Н.И. Жинкин разработал иерархическую систему механизмов говорения. Первый уровень данной иерархии представлен двумя комплементарными звеньями «приема и передачи сообщения». Внутри каждого звена Н.И. Жинкин выделяет

следующие механизмы:

1) механизм осмысления, который содержит в себе два звена – анализ и синтез;

2) механизм удержания в памяти, который содержит в себе два звена – долговременная память и кратковременная память;

3) механизм опережающего синтеза (опережающего отражения).

Представленные выше механизмы служат внутренними механизмами речевой деятельности, которые способствуют осуществлению главного операционального механизма речевого общения, который, согласно предложенной Н.И. Жинкиным структуре, образуется при помощи единства двух звеньев:

а) словообразование из отдельных элементов-морфем;

б) фразообразование из отдельных слов [10, с. 352].

Таким образом, сопоставляя основные механизмы говорения и разделение стратегий на учебные и коммуникативные, можно прийти к выводу, что для осуществления операционального механизма говорения студент должен обладать достаточно развитым умением применять учебные стратегии, которые заключаются в реализации лексических, фонетических и грамматических навыков. Общие механизмы приема и передачи сообщения требуют от студента применения коммуникативных стратегий, то есть стратегий, благодаря которым студент сможет успешно вычленив из высказывания своего собеседника нужную для себя информацию и высказать свое мнение по поводу полученной информации [10, с. 353].

Следует подчеркнуть, что в процессе обучения иностранному языку формирование стратегической компетенции, как и любой другой, должно основываться на трех важных методических принципах:

обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении;

усвоение изучаемого языка как средства межкультурного общения возможно лишь в условиях общения, приближающегося по своим основным характеристикам к реальному общению. Данный принцип имеет много общего с *принципом взаимосвязанного обучения устной речи, чтению и письму* [11] или принципом взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности с учетом их общности и различия [12];

обучение иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы будет успешным при условии его ориентации на родную лингвокультуру учащегося [13, с. 150–152].

Важно, чтобы студенты с самого начала учились общаться на изучаемом языке в естественной форме, присущей носителям этого языка, результатом чего должно быть их овладение способами социального взаимодействия. Под последними понимаются «...те приемы и средства взаимодействия, с помощью которых непосредственно осуществляется преобразование сложных, проблемных, конфликтных отношений между людьми в ходе их изменения: вербальные и невербальные средства коммуникации, стратегии, техники достижения целей, выхода из конфликта, владение ролями, знание закономерностей человеческого поведения в целом и т. п., т.е. то, что сегодня в отечественной литературе называют часто репертуаром социальных действий» [14, с. 18].

Для успешного формирования стратегической компетенции у студентов неязыковых специальностей в процессе обучения говорению на иностранном языке мы предлагаем использовать активные методы обучения, т. е. использовать деятельностный подход. Но реализовать подлинно деятельностный подход к обучению иностранным языкам можно лишь при условии, если оно будет спланировано не с точки зрения интересов процессов преподавания предмета, а с точки зрения специфики процессов усвоения учащимися иностранного языка [13, с. 148]. Для этого необходимо «...создать в аудитории микромир окружающей нас жизни со всеми реальными, межличностными отношениями и целенаправленностью в практическом использовании языка» [15]. Реализация принципа активности на практике – это приближение процесса обучения иностранным языкам по своим основным параметрам к процессу овладения учащимся языком в естественной языковой ситуации [13, с. 140]. В современной методике преподавания иностранного языка активными методами обучения называются такие формы взаимодействия обучающего и обучаемых, при которых обучающий и обучаемые тесно взаимодействуют в ходе урока и обучаемые являются не пассивными слушателями, а активными участниками урока [16, с. 204]. По словам А.Н. Новоселовой, характерной особенностью активных методов обучения являются «стимулы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и творческой деятельности в процессе овладения учебным материалом» [17, с. 78].

К активным методам обучения, применяющимся для формирования стратегической компетенции у студентов неязыковых специальностей, можно отнести игровые методы и метод проблемного обучения.

Среди игровых методов пользуются особой популярностью ролевые и деловые игры. В современной педагогической науке существует множество вариантов классификации деловых и ролевых игр. В соответствии с содержанием деловые и ролевые игры делятся на социально-бытовые и профессиональные. По характеру взаимодействия преподавателя и студентов игры могут подразделяться на 4 группы: контролируемые преподавателем; умеренно-контролируемые преподавателем; игры, осуществляемые по заранее подготовленному сценарию; свободные игры (задается только игровая ситуация). По продолжительности деловые и ролевые игры могут быть длительными или кратковременными [18]. Для формирования стратегической компетенции у студентов неязыковых специальностей наиболее подходящими являются длительные игры, осуществляемые по заранее подготовленному сценарию, и свободные длительные игры.

Примером длительной игры, осуществляемой по заранее подготовленному сценарию, может служить игра «ЛЭП» (Линия электропередач) для студентов электротехнического факультета. Проведение этой ролевой игры рекомендуется для студентов 2 – 3 курсов, когда студенты обладают достаточным уровнем профессиональных знаний, необходимых для участия в игре. Подготовка таких ролевых игр часто осуществляется во взаимодействии преподавателя иностранного языка с преподавателями электротехнических дисциплин. Перед проведением ролевой игры ведется активная работа со стороны преподавателя иностранного языка по формированию у студентов необходимых языковых навыков. Со стороны преподавателей электротехнических дисциплин ведется работа со студентами по обеспечению их необходимыми

знаниями и умениями, необходимыми для правильного проведения игры «ЛЭП». Преподаватель иностранного языка вместе с преподавателями электротехнического факультета совместно разрабатывают сценарий для проведения ролевой игры. Затем происходит распределение ролей между студентами.

При проведении данной ролевой игры студенты учатся применять на практике два вида стратегий для достижения главной цели – осуществления профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке. Первый вид стратегий – учебные – представляет собой стратегии, которые позволяют уместно применять различную лексику электротехнической направленности (термины, речевые клише), а также осуществлять грамматическое оформление своей речи (например, заменять более сложные грамматические конструкции, неизвестные студентам, более простыми). Второй вид стратегий – коммуникативные – позволяют студентам решать определенные коммуникативные задачи, возникающие в ходе проведения игры, при помощи вербальных и невербальных средств. В качестве невербальных средств общения студенты выбирают жесты, различные наглядные схемы. Также к коммуникативным стратегиям студентов в данном случае можно отнести умение студентов выбирать линию своего речевого поведения в зависимости от ситуации общения: речевое поведение «согласия», речевое поведение «несогласия и доказательства», речевое поведение констатации фактов и т. д. Таким образом, ролевая игра «ЛЭП» способствует развитию у студентов-электриков разнообразных стратегических умений и навыков, реализация на практике которых способствует развитию у студентов данной специальности стратегической компетенции.

Рассмотрим метод проблемного обучения как средство формирования стратегической компетенции у студентов неязыковых специальностей в процессе обучения их профессионально ориентированному говорению на иностранном языке.

Существует множество методов проблемного обучения. В рамках нашей статьи мы рассмотрим метод проблемной дискуссии. Суть проблемного метода заключается в постановке проблемы, которая возникает в определенной проблемной ситуации [19]. Для студентов электротехнического факультета можно предложить такой вариант организации проблемной дискуссии. Преподаватель дает прочитать небольшой отрывок текста, в котором обрисовывается проблемная ситуация. Затем преподаватель спрашивает, какие способы решения проблемы могут предложить студенты. В ходе обсуждения проблемы студенты предлагают свои варианты решения, применяя при этом коммуникативные стратегии доказательства, констатации фактов, убеждения, согласия, несогласия. Также к коммуникативным стратегиям в данном случае можно отнести стратегии, позволяющие извлекать и анализировать информацию при чтении предложенного отрезка текста, а также из речи своих товарищей. К учебным стратегиям в данном случае относятся применение лексических и грамматических навыков в речи, то есть стратегии, обеспечивающие лексическое и грамматическое построение высказывания и восприятия на слух чужого высказывания. Кроме того, к учебным стратегиям, развивающимся у студентов неязыковых специальностей при использовании как игровых методов, так и методов проблемного обучения относятся также стратегии, позволяющие студентам применять на практике иноязычного речевого

общения знания, полученные ими на занятиях по другим дисциплинам.

Формирование стратегической компетенции, по нашему мнению, способствует формированию такого качества субъекта образовательной среды вуза как автономность. В свою очередь, в документах Болонского процесса автономность выделена в качестве одной из компетенций, ключевых для выпускников первой ступени высшего образования [20, с. 174].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что формирование стратегической компетенции является одной из важных задач профессионально ориентированного обучения иностранного языка в вузе в современных условиях поликультурного и мультилингвального взаимодействия участников образовательного процесса [21–24]. Формирование стратегической компетенции должно осуществляться в соответствии с основными методическими принципами. Также при формировании у студентов стратегической компетенции необходимо учитывать психологические основы и механизмы вида речевой деятельности, на развитие умений которого направлено применение того или иного метода. Основными средствами формирования стратегической компетенции при обучении говорению выступают активные методы обучения, такие как игровые методы и методы проблемного обучения. Разработка и внедрение учебно-методических пособий по развитию стратегической компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции по дисциплине «Иностранный язык», содержащих длительные игры профессионально ориентированной направленности для студентов неязыковых специальностей будет иметь огромное дидактическое значение и поможет сформировать профессионала высшей ступени нового поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов неязыкового вуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 29 с.
3. Змеева Т.Е. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе: профессиональной иноязычной компетенции // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. С. 53–56.
4. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // The applied linguistics reader. London: Routledge, 1980. № 1. P. 1–47.
5. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1991. 408 p.
6. Hymes D. Vers la competence communication. France: DIDIER, 1991. 143 p.
7. Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка: сб. ст. М.: Прогресс, 1988. Вып. 23. С. 153–211.
8. Ek J.A. van., Trim L.M. Threshold level cambridge. Great Britain: CUP, 1992. 173 p.
9. Тимофеева Т.И. Формирование коммуникативной

- компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 136 с.
10. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1968. 569 с.
 11. Миролубов А.А. Обучение письму // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
 12. Гез Н.И. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для IX класса школ с углубленным изучением немецкого языка. М.: Просвещение, 1971. 143 с.
 13. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
 14. Войтова С.А. Социальная культура и роль образования в ее формировании : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 1997. 311 с.
 15. Риверс В. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя // Глядя в будущее: первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. М., 1992. С. 99.
 16. Сластенин В.А. Педагогика. М.: Академия, 2002. 576 с.
 17. Новоселова А.Н. Активные методы обучения в образовательном процессе // Проблемы развития территории. 2009. № 1 (47). С. 78–80.
 18. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–15.
 19. Пилипец Л.В., Клименко Е.В., Буслова Н.С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 860–864.
 20. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.
 21. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33–36.
 22. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств икт // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33–40.
 23. Smirnova E.V. Features of using the internet for implementation of foreign language informational and communication interaction // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 60–62.
 24. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82–88.

FORMING STRATEGIC COMPETENCE WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

© 2015

N.M. Tolstova, assistant of Chair
“Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: foreign language communicative competence; strategic competence; learning strategies; communicative strategies; mechanisms of speaking; active teaching methods; gaming techniques; the method of problem-based teaching.

Abstract: The paper describes the concept of “strategic competence” as one of the most important structural elements of the foreign language communicative competence. The author considers the formation of strategic competence in students of nonlinguistic professions on the example of speaking aspect training. It is suggested to use active methods of training to form strategic competence in students of nonlinguistic specialties.

УДК 378.147

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ФОРМЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

© 2015

Е.М. Третьякова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Городское строительство и хозяйство»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; активизация самостоятельной работы; компетентностный подход; научно-исследовательская работа.

Аннотация: В статье рассматриваются виды и формы самостоятельной работы студентов, применяемые в вузе, пути активизации творческой самостоятельной работы будущих специалистов высшего звена. Рассматривается организация самостоятельной работы с точки зрения повышения эффективности образовательного процесса.

Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В новой образовательной парадигме студент из пассивного потребителя знаний должен превратиться в активного субъекта, умеющего грамотно сформулировать проблему, проанализировать возможные пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. В таком ракурсе самостоятельная работа студентов становится не просто важной формой учебного процесса, она превращается в его основу [1, с. 10].

Реалии современной жизни таковы, что выпускник высшей школы по любому направлению подготовки должен быть готов к регулярной самостоятельной профессиональной образовательной деятельности. Динамичное изменение рынка труда, появление новых информационных технологий, накопление огромных баз данных требуют не просто знаний, а именно способности реагировать на вновь возникающие профессиональные риски, оперировать большими массивами информации, «уходить» в смежные отрасли и т. д. Кроме того, современный профессионал должен быть способен к работе во временных проектных командах, коллективах, к профессиональному обсуждению и решению сложных проблем и задач [1, с. 12].

Существуют разные определения сущности понятия «самостоятельная работа студентов». По определению Б.П. Есипова, «самостоятельная работа... это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию и в специально предоставленное для этого время» [2, с. 15]. «Самостоятельная работа учащихся – индивидуальная или коллективная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства учителя» [3, с. 308]. В общем случае это любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее в контакте с преподавателем и в его отсутствие [4].

Самостоятельная работа реализуется:

- непосредственно в процессе аудиторных занятий: на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ;
- в контакте с преподавателем вне рамок расписания: на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческих контактов, при ликвидации задолженностей, при выполнении индивидуальных заданий и т. д.;
- вне аудиторий для занятий – при выполнении

студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Границы между этими видами работ весьма условны, а сами виды самостоятельной работы пересекаются друг с другом.

Учебная самостоятельность проявляется в умениях студента систематизировать, планировать, контролировать и регулировать свою учебно-профессиональную деятельность, собственные познавательные-мыслительные действия без непосредственной помощи и руководства со стороны преподавателя. В педагогической психологии выделяют следующие уровни самостоятельной работы студентов.

На первом уровне студенты фактически осуществляют копирование действий по данному образцу. Одновременно происходит идентификация объектов и явлений, распознавание их путем сравнения с уже известными образцами.

Второй уровень представляет собой репродуктивную деятельность, направленную на восприятие информации о разных свойствах объекта, процесса или явления, в целом не выходя за пределы запоминания. Однако на этом уровне уже начинается обобщение приемов и методов познавательной деятельности, их перенос на решение сложных задач.

Третий уровень рассматривается как продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных ранее знаний для решения задач, выходящих за пределы уже известных образцов. Этот уровень самостоятельной работы основывается на способности к индуктивным и дедуктивным выводам и обобщениям.

Четвертый уровень представляет собой самостоятельную творческую деятельность студента относительно применения имеющихся знаний при решении задач в совершенно новых, ранее не известных ситуациях, в условиях определения новых способов решения задач, основанных на процессах творческого мышления.

Исследования студентов в разных вузах показали, что количество лиц с хорошо выраженной самостоятельностью составляет 20 – 30 %, около 15 % студентов не способны к самостоятельной работе, остальные же (55 – 65 %) – характеризуются средней степенью самостоятельности. В этой связи пропорциональность между аудиторными и внеаудиторными занятиями вызвала пристальное внимание к проблеме организации самостоятельной работы студентов (СРС) [5].

В общем случае возможны два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов. Первый – это

увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества подготовки.

Второй – повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время [4].

В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. Формирование умений и навыков самостоятельной работы студентов может протекать как на сознательной, так и на интуитивной основе. В первом случае исходной базой для правильной организации деятельности служат ясное понимание целей, задач, форм, методов работы, сознательный контроль за ее процессом и результатами. Во втором случае преобладает смутное понимание, действие привычек, сформировавшихся под влиянием механических повторений, подражание и т. п.

Цель СРС – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию, т. е. научить студента *учиться*.

Самостоятельная работа выполняется студентами в разных звеньях процесса обучения: при получении новых знаний, их закреплении, повторении и проверке [6–10]. Систематическое уменьшение прямой помощи преподавателя служит средством повышения творческой активности обучающихся.

Эффективность творческой деятельности студентов зависит от организации занятий и характера влияния преподавателя [11; 12]. В педагогической литературе описаны и практически применяются разнообразные приемы активизации самостоятельной работы студентов. Вот наиболее действенные из них.

Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях.

Проблемное изложение материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.

Применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой.

Использование методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).

Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.

Контрольные вопросы к лекционному потоку после каждой лекции.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такая пропорция основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов.

Решающая роль в организации СРС принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

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.

Виды внеаудиторной СРС разнообразны:

подготовка и написание рефератов, докладов, очерков и других письменных работ на заданные темы; студенту желательно предоставить право выбора темы и даже руководителя работы;

выполнение домашних заданий разнообразного характера; это – решение задач; перевод и пересказ текстов; подбор и изучение литературных источников; разработка и составление различных схем; выполнение графических работ; проведение расчетов и др.;

выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативы. Индивидуальное задание может получать как каждый студент, так и часть студентов группы;

выполнение курсовых проектов и работ;

подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, смотрах, олимпиадах и др. [4].

Отдельно следует выделить подготовку к экзаменам и зачетам как особый вид самостоятельной работы. Основное его отличие от других видов изучения литературы в том, что студенты готовятся к экзамену по имеющейся программе и ищут в различных источниках ответы на конкретные вопросы.

Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной СРС, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т. д. Значимость самостоятельной работы выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. При этом следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов и требований к уровню самостоятельности выпускников, с тем чтобы за весь период обучения достаточный уровень был достигнут.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля,

опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов. Кроме того, задачей кафедр является разработка дифференцированных критериев самостоятельности в зависимости от специальности и вида деятельности (исследователь, проектировщик, конструктор, технолог, ремонтник, менеджер и др.).

Разработка комплекса методического обеспечения учебного процесса является важнейшим условием эффективности самостоятельной работы студентов. К такому комплексу следует отнести тексты лекций, учебные и методические пособия, лабораторные практикумы, банки заданий и задач, сформулированных на основе реальных данных, банк расчетных, моделирующих, тренажерных программ и программ для самоконтроля, автоматизированные обучающие и контролирующие системы, информационные базы, дисциплины или группы родственных дисциплин и др. Это позволит организовать проблемное обучение, в котором студент является равноправным участником учебного процесса.

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. Существуют следующие виды контроля:

- входной контроль знаний и умений студентов при начале изучения очередной дисциплины;
- текущий контроль, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях, практических и лабораторных занятиях;
- промежуточный контроль по окончании изучения раздела или модуля курса;
- самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям;
- итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена;
- контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.

В последние годы наряду с традиционными формами контроля: коллоквиумами, зачетами, экзаменами достаточно широко вводятся новые методы.

В первую очередь следует отметить рейтинговую систему контроля, применяемую во многих вузах [13; 14]. Использование рейтинговой системы позволяет добиться более ритмичной работы студента в течение семестра, а также активизирует познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности. Весьма полезным может быть тестовый контроль знаний и умений студентов, который отличается объективностью, экономит время преподавателя, в значительной мере освобождает его от рутинной работы и позволяет в большей степени сосредоточиться на творческой части преподавания, обладает высокой степенью дифференциации испытуемых по уровню знаний и умений и очень эффективен при реализации рейтинговых систем, дает возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для практических занятий, индивидуальной и самостоятельной работы, позволяет прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента [4].

В организации самостоятельной работы студентов

особенно важно правильно определить объем и структуру содержания учебного материала, выносимого на самостоятельную проработку.

Очень часто самостоятельная активность студента сводится либо к изучению не рассмотренных на лекциях тем (преподавателем предоставляется учебное пособие), либо к изучению предложенной дополнительной литературы, выполнению домашних заданий, тестов, подготовке рефератов, докладов и выступлений на семинарах, выполнению курсовых и дипломных работ. Промежуточная и итоговая аттестации побуждают студента осваивать предлагаемую систему знаний, умений и навыков, формируя временное усвоение больших объемов новой информации, алгоритм выполнения заданий и исполнительную дисциплинированность. Однако такой принцип практически исключает самостоятельность, индивидуальные особенности студента, творческий подход и нестандартные решения. Студенту не нужно самостоятельно осваивать те или иные профессиональные компетенции, знания, технологии. В такой модели обучения остаются абсолютно неучтенными информационная насыщенность современного образовательного пространства, ориентация на личные качества студента, исследовательская и проекционная направленность, проблемно-ориентированный характер, ориентированность на требования работодателей в новых образовательных реалиях, что противоречит «новым» ориентирам реформирования системы образования. Если студент должен быть готов к самостоятельному решению профессиональных проблем и задач, следовательно, перед ним и нужно ставить подобные задачи. В этой связи приходит на помощь так называемая «проектная» модель организации самостоятельной работы студентов.

Содержанием самостоятельной работы студента в подобной модели является создание конкретного проекта, в зависимости от направления подготовки, это может быть презентация по результатам исследования, какой-то программы, отчет, аналитический доклад, эссе, обзор научной литературы, решение конкретной прикладной задачи и т. п. Очевидно, что для создания такого проекта студентам все равно необходима первичная теоретическая база, научный фундамент, который и закладывается в рамках привычных аудиторных занятий. Эти знания, навыки и умения выступают средством решения конкретной проблемы или задачи.

Еще одним не менее важным аспектом формирования новой проектной системы организации самостоятельной работы является понимание того, что это общий фундаментальный подход ко всей основной образовательной программе, а не к отдельно взятым дисциплинам или модулям предметов. Именно комплексный подход сможет в итоге реально переориентировать студентов на формирование компетенций, связанных с постановкой целей, решением задач, планированием, организацией коммуникаций, преодолением проблем, рефлексии промежуточных этапов и проекта в целом, командной работы, с одной стороны, и способности к усвоению знаний и навыков – с другой [1, с. 14].

На кафедре «Городское строительство и хозяйство» Тольяттинского государственного университета (ТГУ) организация самостоятельной работы осуществляется исходя из требований компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Для самостоятельной

работы студентов коллективом кафедры разработаны опорные дидактические материалы: система заданий для самостоятельной работы; методические указания к выполнению практических и лабораторных работ, домашних заданий и т. д. Темы рефератов, докладов, курсовых работ и проектов, списки обязательной и дополнительной литературы прописаны в рабочих программах дисциплин.

Аудиторная самостоятельная работа реализуется при проведении практических занятий и во время чтения лекций. При чтении лекционного курса, помимо традиционного представления нового материала преподавателем, используются такие формы лекционных занятий, как лекции-беседы, лекции-дискуссии, где докладчиками и содокладчиками выступают сами студенты, а преподаватель выполняет роль ведущего. Такие занятия предполагают предварительную самостоятельную проработку каждой конкретной темы выступающими студентами по учебным пособиям, консультации с преподавателем и использование дополнительной литературы.

Текущий контроль усвоения материала студентами осуществляется путем проведения экспресс-опросов. С введением балльно-рейтинговой системы итоговый контроль по дисциплинам, соответствующий зачетам и экзаменам, сдается студентами путем автоматизированного тестирования. Тестирование существенно экономит время преподавателя и позволяет сосредоточиться на разработке индивидуальных заданий, в том числе предполагающих нестандартные решения, индивидуальном консультировании студентов по выполнению творческих самостоятельных работ.

На практических занятиях 50 % времени отводится на самостоятельное выполнение заданий. Практические занятия строятся следующим образом:

- вводная часть, проводимая преподавателем (цели занятия, основные вопросы, которые должны быть рассмотрены);
- опрос;
- разбор типового задания;
- самостоятельное выполнение заданий;
- разбор типовых ошибок самостоятельной работы в конце занятия.

При выполнении курсовых, дипломных проектов и заданий на практических занятиях студент получает свое индивидуальное задание (вариант), при этом условие для всех студентов одинаковое, а исходные данные различны. Часть заданий носит прикладной характер, но часто мы занимаемся разработкой реальных проектов зданий по заданию организаций и частных заказчиков.

Перед началом выполнения задания преподаватель дает лишь общие методические указания (общий порядок действий, точность и единицы измерения определенных величин, имеющиеся справочные материалы и т. п.). Выполнение СРС на занятиях с проверкой результатов преподавателем приучает студентов грамотно и правильно выполнять технические расчеты, пользоваться вычислительными средствами и справочными данными. Изучаемый материал усваивается более глубоко во время индивидуальных консультаций по заданному проекту.

При проведении практических занятий студенты могут выполнять СРС как индивидуально, так и малыми группами (творческими бригадами), каждая из которых разрабатывает свой проект. Данная система организации практических занятий позволяет вводить в задачи

научно-исследовательские элементы, упрощать или усложнять задания.

Студенты привлекаются к научно-исследовательской работе с 3 курса и продолжают ею заниматься в магистратуре. Самостоятельное исследование ведется поэтапно:

- на основе разработанного плана определяется проблема или вопрос в рамках конкретной темы, которые необходимы изучить;
- студентам предлагается гипотеза решения данной проблемы. Желательно чтобы студенты самостоятельно выдвинули научную гипотезу;
- планируется система (порядок) деятельности; студенты работают с источниками информации, изучают научную литературу, веб-сайты интернета, накапливают и обобщают данные;
- анализируется накопленная информация;
- на основе информации студенты приходят к решению поставленной задачи (проблемы), делают выводы и конкретные предложения;
- результаты исследования оформляются в виде доклада, отчета, компьютерной презентации, проекта, научной, статьи; студенты представляют результаты своего исследования, что также способствует повышению эффективности их деятельности.

Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей.

В соответствии с уровнем социально-экономического и культурного развития нашей страны перед высшими образовательными учреждениями поставлена задача подготовки специалистов, обладающих современными знаниями и способных творчески применить их в своей практической деятельности, специалистов, постоянно повышающих профессиональное мастерство путем самостоятельной работы над собой. Целенаправленная организация самостоятельной работы студентов поможет воспитать их как логически мыслящих и инициативных специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семенова В.Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Саратов: Новый Проект, 2013. С. 10–15.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961. 126 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 2 / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. 968 с.
4. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов. URL: www.isuct.ru/umo/orgproc10.html.
5. Технология организации самостоятельной работы студента в вузе. URL: lib.nspu.ru/umk/76a88f34d1eb-6f7e/t4/ch1.html.
6. Дементьев Д.А. Возможности формирования профессиональных компетенций у студентов вузов при выполнении отдельных видов самостоятельной работы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 79-83.
7. Саглам Ф.А. Способы мотивирования и оценка

- результативности самостоятельной работы студентов-психологов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 66-68.
8. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.
9. Морозова И.М. Методика реализации самостоятельной работы по изучению теоретического модуля «профессиональная педагогика» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 209-215.
10. Дубровина И.В. Уровни самообразовательной деятельности учителей музыки в системе последипломного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 32-34.
11. Коновальчук В.И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 20-23.
12. Морозова И.М. Педагогическое обеспечение развития творчества студентов в системе вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 216-221.
13. Павлова Е.С. Рейтинг и оценка уровня знаний студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 90-91.
14. Исмаилова Э.Ф. Влияние отметок на реализацию стимулирующей функции контроля в традиционных и инновационных формах оценивания образовательных достижений учащихся // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 31-33.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A FORM OF EDUCATIONAL PROCESS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© 2015

E.M. Tretyakova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Town building and economy”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: independent work of students; independent work activation; competence-based approach; research work.

Abstract: The paper considers the types and the forms of independent work of the students applied in a higher education institution, and the ways of activation of creative independent work of the future top management specialists. The author studies the independent work organization from the point of view of the educational process efficiency improvement.

УДК 378.147

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КАК
ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

© 2015

Е.М. Третьякова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Городское строительство и хозяйство»**И.Н. Одарич**, аспирант
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: познавательная деятельность; самостоятельная работа студентов; мотивация студентов к самостоятельной работе; организация самостоятельной работы.

Аннотация: Для успешного осуществления учебно-познавательной деятельности студент должен обладать рядом компетенций, к числу которых относится, в частности, способность самостоятельно осваивать новые знания. Готовность к самостоятельной работе – одно из важнейших условий успешной учебной деятельности. Эти обстоятельства приводят к выводу о том, что сегодня проблема формирования мотивации к самостоятельной работе обучаемых стоит необычайно остро. Происходит переход от обучения как преподнесения системы знаний к необходимости развития у обучающихся навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом новых для него обстоятельств: резко снижается уровень внешнего контроля над его самостоятельной деятельностью, изменяется структура самой учебной деятельности – специфика учебного процесса такова, что аудиторские занятия занимают примерно половину учебного времени, значительную часть учебного материала приходится осваивать самостоятельно.

Умение работать самостоятельно вырабатывает у обучаемых психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач. Выработке этих умений способствует активизация самостоятельной работы студентов, когда они выполняют полезные для будущей профессии творческие задания как индивидуально, так и в группе.

Модернизация российского образования предусматривает увеличение объема самостоятельной работы и усиление ее роли. Студенты должны формировать соответствующие компетенции, прежде всего в процессе внеаудиторной самостоятельной работы и овладевать основами систематизированных знаний.

Важным условием развития профессиональной компетентности студентов, развития их мыслительной деятельности, воспитания познавательной активности является самостоятельная работа, организация которой составляет существенную часть образовательного процесса в вузе.

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которого происходит формирование навыков, умений и знаний и в дальнейшем обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности, развитие интереса к творческой работе, способности решать учебные и научные задачи [1, с. 116].

Проблема становления самостоятельной активной личности студента в ходе его подготовки к будущей профессиональной деятельности – одна из ключевых в психолого-педагогических исследованиях. Ее изучению посвящены многочисленные научные исследования, в том числе работы В.И. Андреева [2], Б.П. Есипова [3], П.И. Пидкасистого [4], А.В. Усовой [5] и др.

Как отмечает И.А. Зимняя, с позиции субъекта деятельности «самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность» [6, с. 225].

Наличие серьезной устойчивой мотивации студентов к самостоятельной работе является безусловным гарантом ее эффективности. Особенно важно сформировать у студентов процессуальную (учебную) мотивацию, проявляющуюся в понимании ими полезности выполняемой работы. Требуется психологически настроить студента, показать ему важность выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста [1, с. 118].

Помехой для самостоятельной работы студентов могут стать *психологические барьеры*, которые снижают ее эффективность и негативно сказываются на мотивации обучения.

Ощущение «запрограммированности». Часто студент осуществляет только исполнительные этапы самостоятельной работы, а ориентировочные и контролирующие функции выполняет преподаватель. Познавательная активность студента не выражена, в его деятельности задействованы минимум познавательных возможностей и только при условии внешних побуждений.

Слишком высокая «цена» активности. Иногда самостоятельная работа требует от студентов слишком много усилий по сравнению с достигнутым результатом, поэтому важно ознакомить их с наиболее рациональными способами решения задач или уменьшить объем работы в соответствии с реальными возможностями ее выполнения.

Последствия непризнания результата. Если в процессе самостоятельной деятельности студент неоднократно добивался положительных результатов, но они не замечались преподавателем (не проверялись конспекты первоисточников, не предоставлялась возможность для выступления на семинарском занятии, не оценивалось практическое задание и т. п.), то он может потерять желание работать дальше.

Обученная беспомощность. Если студент не смог достичь положительного результата, несмотря на большие усилия, и это повторялось не один раз, то этот факт сдерживает его активность в дальнейшем. Поэтому желательно подбирать посильные задачи, создавать «ситуацию успеха» и отмечать меньшие достижения.

Привычка идти «по пути наименьшего сопротивления». В процессе выполнения самостоятельных заданий студенты нередко выбирают

легкий путь (переписывают или копируют конспекты однокурсников, на занятия приносят ксерокопию страниц из книги, определяют между собой очередность подготовки к семинарским занятиям, «скачивают» готовый материал из Интернета и т. п.).

Влияние групповых установок. Как водится, в студенческой академической группе формируется определенное общественное мнение относительно отношения к разным видам активности членов группы (одна активность не принимается, а то и осуждается большинством, другая – поддерживается). Бывает, что внутри группы негативно относятся к учебно-познавательной деятельности и проявлениям активности в этой сфере.

Отсутствие опыта самостоятельности. Нередко студенты, особенно первокурсники, не умеют планировать свое время, самостоятельно организовывать свою работу и т. д.

Неразвитость волевой саморегуляции (лень). Для некоторых студентов заставить себя выполнить работу, преодолеть трудности, довести дело до конца является непосильной задачей. Особенно это обостряется из-за отсутствия положительной мотивации учебно-познавательной деятельности [7].

Многие студенты убеждены в том, что знания они должны получать от преподавателя в готовом виде на лекциях, семинарских или практических занятиях, забывая о том, что знания есть продукт работы человеческого сознания, и имеют сугубо индивидуальный характер. Знания должны приобретаться не только в процессе обучения, но и в процессе учения, самостоятельной и исследовательской деятельности. Только в этом случае они приобретают личностный смысл, становятся достоянием студента [1, с. 116].

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности [8–14].

Рассмотрим внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы. Среди них можно выделить следующие.

Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа. Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке. Так, например, если студент получил задание на дипломную (квалификационную) работу на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин гуманитарного и социально-экономического, естественно-научного и общепрофессионального циклов дисциплин, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые или ситуационные формы занятий, в том числе с использованием компьютеров.

Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т. д.

Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

Мотивация самостоятельной учебной деятельности может быть усилена при использовании такой формы организации учебного процесса, как цикловое обучение («метод погружения»). Этот метод позволяет интенсифицировать изучение материала, так как сокращение интервала между занятиями по той или иной дисциплине требует постоянного внимания к содержанию курса и уменьшает степень «забываемости». Разновидностью этого вида занятий является проведение многочасового практического занятия, охватывающего несколько тем курса и направленного на решение сквозных задач [15].

Самостоятельную работу преподавательский состав вуза может сделать более эффективной, если организовать студентов парно или в группы по три человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю и самоконтролю.

Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя [16].

Для формирования устойчивой мотивации студентов к выполнению самостоятельной работы, самостоятельному получению знаний важна грамотная

организация учебного процесса, учитывающая специфику вида деятельности. При обучении студентов направления «Строительство» на кафедре «Городское строительство и хозяйство» Тольяттинского государственного университета мы используем следующие принципы формирования у студентов умений и навыков самостоятельной работы.

Единство учебной (аудиторной) и самостоятельной (внеаудиторной) деятельности студентов. Аудиторные занятия, обеспечивающие выполнение обязательного минимума самостоятельной работы всеми студентами, проводятся под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить своевременную консультацию. Для возможности ее выполнения преподавателем разрабатываются методические рекомендации с указанием цели, алгоритма выполнения работ и запланированного результата.

Индивидуализация и дифференциация, позволяющие максимально учитывать познавательные возможности, способности и интересы студентов. На все виды работ – практические, лабораторные, курсовые проекты – студенты получают индивидуальные задания. Студентам, хорошо успевающим по предмету, быстро справляющимся с заданиями, предлагаются индивидуальные задания повышенной сложности, участие в научно-исследовательской деятельности, в работе над реальными проектами.

Профессиональная направленность, способствующая переводу учебно-познавательной деятельности студентов в сферу профессиональных интересов. Одним из путей и средств повышения профессионального интереса студентов является решение профессиональных задач на высоком уровне мастерства, выполнение учебно-творческих заданий, подготовка докладов, анализ вариантов решений проблемных и ситуативных заданий.

Творческая активность студентов. В наибольшей мере мыслительная деятельность студентов проявляется при самостоятельном выполнении курсовых и дипломных проектов, при выполнении индивидуальных заданий на олимпиадах, в том числе и межпредметных. Процесс проектирования зданий предполагает проявление творческой активности с опорой на базовые знания.

Посильная трудность заданий для самостоятельной работы. Степень трудности заданий, содержание и объем самостоятельно изучаемого материала выбираются с учетом времени на их выполнение и результатов предварительной подготовки студентов.

Повышение качества информации для студентов. Личностная значимость обучения повышается, если получаемые знания не упрощаются, а усложняются. Расширение «горизонтов видения» ситуации, объекта, события позволяет сформировать умение оценивать и отсеивать информацию, понимать ее и производить новую, а это основная характеристика современного, самостоятельного думающего специалиста и образованной личности.

Ритмичность самостоятельной работы. Самостоятельное выполнение заданий студентами равномерно распределяется по семестрам, неделям таким образом, чтобы проверка этих заданий не была сконцентрирована на одной (зачетной) неделе семестра.

Таким образом, для организации самостоятельной работы студентов необходимо сформировать достаточную степень их подготовленности к

самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины; разработать специальную учебно-методическую литературу по преподаваемому предмету. Необходима высокая обеспеченность вычислительной и множительной техникой, доступной для преподавателей и студентов; усиление консультационно-методической роли преподавателя; возможность свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем; перестройка традиционных форм учебных занятий, использование новых технологий обучения [1, с. 118].

Проектируемая с этих позиций самостоятельная работа студентов позволяет выполнить следующие функции:

обучающую прогнозированию социальных и культурных изменений в контексте глобальных проблем (развитие надсистемного мышления);

обучающую способам деятельности на основе обобщенной ориентировочной основы деятельности;

обучающую творческой деятельности, позволяющей самостоятельно продуцировать новое знание, новое понимание, новые виды деятельности;

практикоориентированную, создающую условия для переживания практического опыта в ходе обучения;

адаптационную, позволяющую рассматривать образование как фактор мобильной адаптации обучающегося к изменяющимся условиям профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом;

саморегулируемую, основанную на сбалансированном соотношении содержательных, ценностных и практических аспектов профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю., Конев Л.М., Михайлова О.Р. Организация самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 10 С. 116–118.
2. Андреев В.И. Педагогика. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
3. Самостоятельная работа учащихся на уроках / под ред. Б.П. Есипова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 159 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. М.: Педагогика, 1972. 183 с.
5. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 398 с.
7. Технология организации самостоятельной работы студента в вузе. URL: lib.nspu.ru/umk/76a88f34d1eb-6f7e/t4/ch1.html.
8. Саглам Ф.А. Способы мотивирования и оценка результативности самостоятельной работы студентов-психологов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 66–68.
9. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111–113.
10. Жданкина И.Ю., Шамин Е.А. Сущность и понятие конкурентоспособности образовательных организаций // Вестник НГИЭИ. 2014. № 9 (40). С. 12–18.

11. Дементьев Д.А. Возможности формирования профессиональных компетенций у студентов вузов при выполнении отдельных видов самостоятельной работы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 79-83.
12. Григорьева Н.В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 47-50.
13. Гайнутдинова Е.В. Когнитивный подход в понимании феномена мотивации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 173-180.
14. Жданкина И.Ю., Смирнов А.Н., Шамин Е.А. Предпосылки и факторы, влияющие на конкурентоспособность образовательных услуг организаций высшего образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 4 (30). С. 113-119.
15. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов. URL: <http://www.isuct.ru/umo/org-proc10.html>.
16. Самостоятельная работа студентов. URL: www.ereading.ws/chapter.php/98177/41/Metodika_prepodavaniya_psihologiiikonspekt_lekciii.html.

**THE FORMATION OF MOTIVATION OF THE HIGHER EDUCATION
INSTITUTION STUDENTS TO THE INDEPENDENT WORK AS THE BASIS
OF PROFESSIONAL COMPETENCES DEVELOPMENT**

© 2015

E.M. Tretyakova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Town building and economy”
I.N. Odarych, postgraduate student
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: cognitive activity; independent work of students; motivation of students to independent work; independent work organization.

Abstract: For successful implementation of the educational cognitive activity, a student has to possess a number of competences that includes, in particular, the ability to master new knowledge independently. Readiness for independent work is one of the most important conditions for successful educational activity. These circumstances lead to the conclusion that today the problem of formation of the students’ motivation to independent work is especially acute. The training as the presentation of system of knowledge transforms into the necessity of development of skills for the independent educational cognitive activity of the students.

Starting education in a higher education institution, a former school student deals with a number of new circumstances: sharp decrease of the level of external control over his independent activity, change of the educational activity structure (the specificity of educational process is that the in-class learning takes about a half of study time, and the students have to master a large part of learning material independently).

The ability to work independently helps students to develop mental set for independent systematic knowledge acquisition and the development of abilities to use scientific and public information while solving new cognitive tasks. The development of these abilities is promoted by the activation of the students’ independent work when they solve creative tasks useful for their future profession both individually and in-group.

The modernization of the Russian education provides the increase in amount of independent work and the strengthening of its role. Students have to form the appropriate competences, first during the extra-curricular individual work and to seize bases of the systematized knowledge.

УДК 378.065

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАУЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

© 2015

Т.С. Якушева, старший преподаватель кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: научная межкультурная коммуникация; педагогические средства коммуникаций; акмеологический подход; дивергентный подход; модель интеграции научных подходов; дополнительное профессиональное образование.

Аннотация: В статье дан всесторонний анализ существующих идей по совершенствованию научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых вузов. Предложена модель интеграции подходов к формированию новой компоненты профессиональной компетентности, отражающей готовность педагогов неязыковых вузов к научной межкультурной коммуникации на английском языке. Системообразующим фактором в модели являются идеи акмеологии, выдвинутые Н.В. Кузьминой.

Для педагогов неязыковых специальностей предложен механизм дивергентно-модульного подхода для постепенного и поэтапного формирования компоненты их профессиональной компетентности на иностранном языке и технология реализации этого механизма в системе дополнительного образования вуза.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Понятие межкультурной коммуникации было введено американским культурологом Д. Холлом [1], который занимался изучением вопросов адаптации дипломатов к особенностям культурного взаимодействия как статической субстанции норм и ценностей взаимных отношений между представителями различных культур.

В настоящее время термин «межкультурное взаимодействие» больше отражает динамическое изменение культуры как набора ценностей, норм и правил поведения, которые должны адаптироваться к особенностям внешней среды [2–4].

Впервые в нашей стране термин «межкультурная коммуникация» начал использоваться с 1954 г., в основном, при описании культурологических норм, а далее – преимущественно при освещении проблем подготовки кадров к межкультурному общению [5].

Например, И.А. Голованова рассматривала содержание обучения иностранному языку в рамках системы дополнительного образования с целью формирования личности, подготовленной в системе межкультурной коммуникации [6, с. 11–12]. Н.И. Алмазова в своем диссертационном исследовании, исследуя когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности в неязыковом вузе, выделяла особенности подготовки по иностранному языку с точки зрения кросс-культурных и дидактических аспектов [7, с. 214, 227–229].

Соглашаясь с выводами Л.В. Глухой о том, что в настоящее время в межкультурном взаимодействии ведущее место принадлежит электронным коммуникациям, а одним из приоритетных направлений развития страны является формирование инновационного потенциала каждого субъекта, вовлеченного в рыночные коммуникационные отношения [8], считаем, что каждый педагог должен в той или иной степени владеть навыками формирования запросов на английском языке для поиска необходимой профессионально значимой литературы или подбора интересующих его материалов зарубежных авторов. В первую очередь такие требования актуальны в сфере высшего образования как кузнице кадров. Следовательно, актуальность формирования контента педагогической системы для подготовки кадров не может вызывать сомнения, поскольку в многочисленных программах Правительства РФ, направленных на соци-

ально-экономическое развитие страны, особое внимание уделяется именно интеллектуализации знаний персонала как движущей силы развития экономики [9; 10].

Потребность в научном общении педагогов с представителями разных культур по электронным каналам связи и в личном общении привела к необходимости развития различных форм научной межкультурной коммуникации. От педагогов потребовалась адаптация своих знаний, умений и навыков общения на иностранном языке к существующей «технической форме» культуры (которую еще Кант называл цивилизацией). Именно технический тип развития является отличительной чертой для нашей цивилизации в аспекте массового и широкого применения средств вычислительной техники и компьютерных технологий [11].

Необходимость интеграции российской науки в глобальный научный дискурс осознается на всех уровнях. Показателем этого является, например, вступление России в Болонский процесс, следствием чего были активизированы требования к педагогам вузов по получению международных грантов, повышению мобильности преподавателей вузов и научных работников, по количеству публикаций результатов научных исследований (особенно для докторских диссертаций) в международных изданиях. Этим обосновывается выбор заявленной в названии статьи темы исследования и ее актуальность.

Межкультурная научная коммуникация имеет свою обусловленную структуру, состоящую из определенных компонентов. Под влиянием интенсивного внедрения информационных технологий система научного общения в настоящее время приобретает форму онлайн-общения. И в аспекте развития всей экономики страны является сейчас одним из приоритетных направлений. Как справедливо считают В.С. Арутюнов, Г.С. Батыгин, Г.Н. Тараносова [12–14], это позволяет профессорско-преподавательскому составу ППС (далее – ППС) максимально эффективно, оперативно и квалифицированно распространять и осваивать научную информацию, обеспечивая информационные потребности ученых и специалистов, обогащая, а более всего – заменяя традиционные формы научного общения.

Современные университеты как центры становления молодых ученых и развития науки создают электронные информационные образовательные пространства, составной частью которых являются инструменты

электронных межкультурных научных коммуникаций, формируя в вузе модель глобальной научной коммуникации. Важными научными и практическими задачами в этой связи являются выявление особенностей и критериев научных подходов и их практическое преломление в процессе переподготовки кадров. Совершенствование их профессиональных компетенций возможно в рамках внутривузовской переподготовки, поскольку система дополнительного образования вуза может быть успешно использована как инструмент менеджмента образовательной системы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты исследуемой темы, показал, что вопросы совершенствования профессиональной компетентности педагогов неязыковых специальностей вузов являются первостепенными для развития нашей страны и могут быть решены в рамках системы внутрифирменного обучения. В рассматриваемом случае – это система дополнительного педагогического образования. Так, например Л.П. Меркулова в своей монографии указывает, что для формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в вузе может быть использована специально разработанная ею в соавторстве с И.А. Киреевой и Т.С. Якушевой модель, в которой описаны компоненты формирования и критерии оценки уровня сформированности межкультурной компетентности как результата новых знаний английского языка [15, с. 72–77].

Тем не менее, в настоящее время отсутствует механизм критериальной оценки уровня сформированности межкультурной компетентности. Например, И.Л. Плужник предлагает мотивационный, когнитивный и функциональный критерии [16], в то время как, например, З.В. Возгова – оценивание межкультурных знаний, межкультурных умений и межкультурных отношений [17]. Примечательно, что И.Л. Плужник опирается на выводы известных ученых в области педагогики, которые занимались вопросами оценки эффективности результатов обучения (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина), используя специально разработанные показатели и критерии оценки педагогических фактов.

Контекст настоящего исследования не может не включать отсылку к акмеологии. Представляется, что наиболее глубоко акмеологический подход разработан Н.В. Кузьминой [18]. Именно этот подход послужил основанием для разработки авторского видения формирования творческого потенциала взрослого населения через совершенствование научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза. При этом учтены и выводы И.Ф. Богдановой [19] о том, что научные коммуникации являются основой для процессов представления, передачи и получения научной информации. По ее мнению, они являются основным механизмом «функционирования и развития науки», «необходимым условием формирования и развития личности ученого». Научные коммуникации всегда отражают специфику научного общения профессионалов различных областей, позволяя им обмениваться опытом и приобретать новые знания.

Новизна рассматриваемых идей заключается и в интеграции различных научных подходов к формированию концепции построения модели переподготовки педагогов неязыковых вузов в системе дополнительного профессионального образования.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целями статьи является описание концептуальных идей формирования и совершенствования научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза на основе интеграции различных научных подходов. Основной задачей является построение моделей, демонстрирующих возможность их практической реализации в условиях системы дополнительного профессионального образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Общеизвестно, что педагогическая система любого образовательного процесса состоит из семи элементов:

- 1) цель обучения;
- 2) содержание обучения с учетом личностных особенностей обучаемых;
- 3) контингент лиц, имеющих желание и потребность обучения;
- 4) состав обучающихся кадров, владеющих навыками обучения и ориентированных на достижение заранее запланированного результата;
- 5) методы обучения;
- 6) средства педагогических коммуникаций, позволяющих контролировать процесс обучения и оценивать его качество;
- 7) набор различных форм проведения обучения с критериальной оценкой результативности каждого из этапов формирования новых знаний.

Совокупность этих элементов позволяет организовать учебный процесс, проводить его исследование и разработку как целостного педагогического явления, независимо от того, на каком уровне организован процесс трансформации и тиражирования педагогом собственных знаний.

Прежде чем формировать систему совершенствования научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей в вузе, был проанализирован весь состав ППС Тольяттинского государственного университета, на базе которого проводилось опытно-экспериментальное обучение, и результаты анкетирования. На основе справки, выданной начальником управления по работе с персоналом вуза, было выявлено, что всего в вузе работают 584,49 шт. единиц, среди которых 57,2 и 45,3 штатные единицы, соответственно, представляют кафедры, на которых ППС владеет иностранным языком на уровне межкультурных коммуникаций по профилю своей деятельности и базовому образованию. Это составляет 19,2 % всего педагогического состава вуза. Следовательно, 80,8% ППС нуждается в совершенствовании своей профессиональной компетентности путем добавления, как показало исследование, в её структурную организацию специальной компоненты, названной нами «научное межкультурное общение» (НМО).

На рисунке 1 показаны результаты анкетного опроса ППС Тольяттинского государственного университета, проводимого анонимно в июле 2015 года.

Опросом было охвачено 482 педагога неязыкового профиля в вузе. После обработки анкет было выделено 3 классификационные группы: «не хочу заниматься английским языком», «не подходит по возрастной категории» и «не охвачено опросом», которые в совокупности составили 52 педагога, что в процентном отношении отражено как 10,8 % из работающих в вузе.

Результаты анкетирования ППС Тольяттинского государственного университета на 02.07.2015

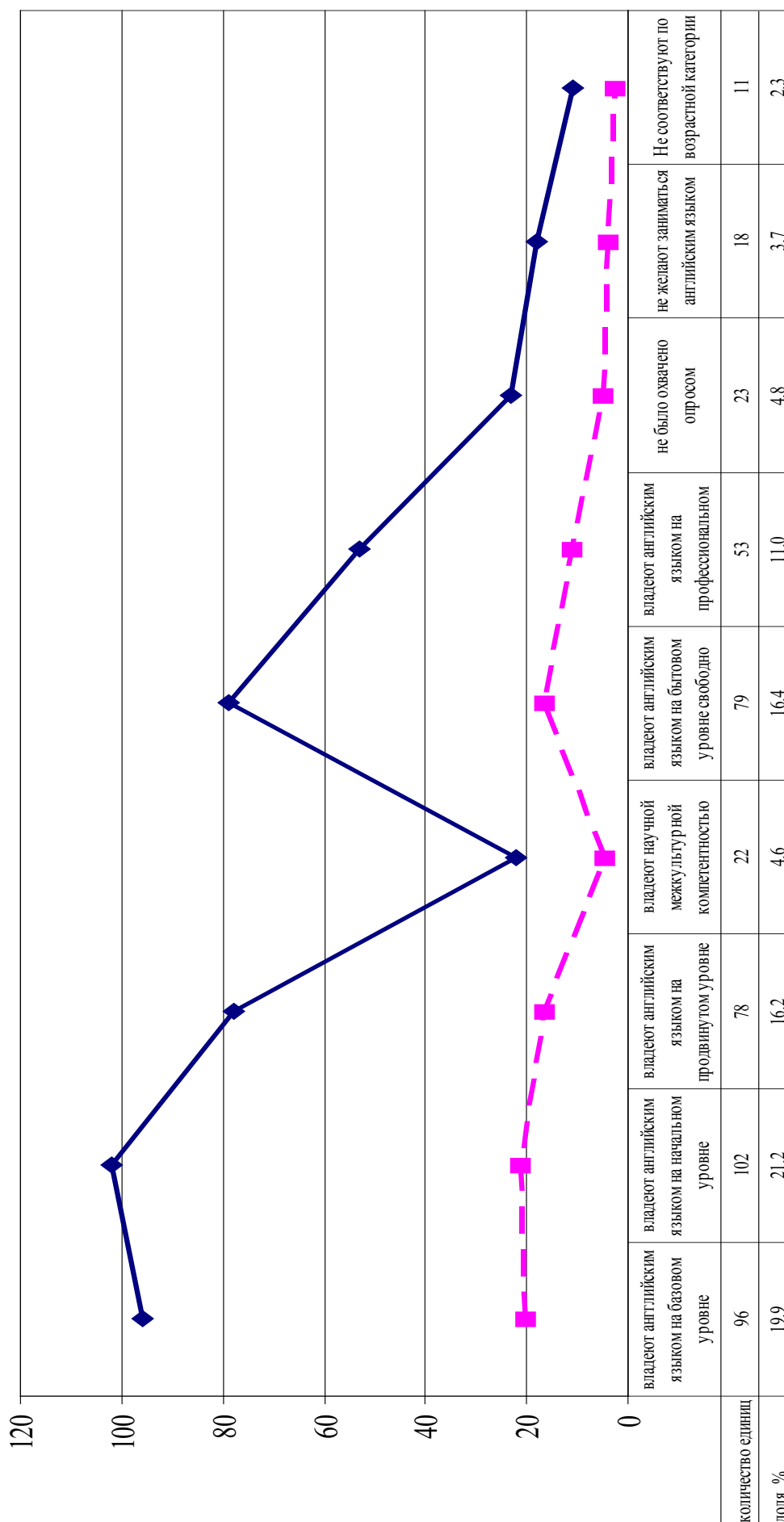


Рис. 1. Результаты оценки потребности ППС в совершенствовании научной межкультурной коммуникации

Также были выделены две классификационные группы: «владеют научной межкультурной компетентностью» и «владеют английским языком на профессиональном уровне свободно», что составило соответственно 22 (4,6 %) и 53 (11 %) ППС вуза. Причем дополнительно проведенный опрос выявил, что среди 22 педагогов, владеющих научной межкультурной компетентностью, 17 педагогов владеют немецким и английским языком, 3 дополнительно – французским языком. В итоге проведенного анализа было выявлено, что в системе профессиональной переподготовки педагогов неязыковых профилей необходимо выделить три группы по признаку уровня владения научной межкультурной коммуникацией: «начальный уровень», «базовый уровень» и «продвинутый уровень». Общее количество – 329 человек.

Для проведения эксперимента отобрано по 10 человек в каждую из групп для начала адаптационных занятий через специально разработанную программу спецкурса. Таким образом, на первом этапе экспериментом было охвачено 30 человек, которые и составили экспериментальную группу.

Для совершенствования научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза была предложена переподготовка через спецкурсы системы дополнительного образования. Автором статьи с этой целью разработана специальная программа и предложена компетентностная модель формирования научной межкультурной коммуникации как компоненты профессиональной компетентности преподавателей неязыковых специальностей вуза.

Разработка означенной модели потребовала определиться с ключевой дефиницией исследования – «межкультурная коммуникация», для чего проведен анализ его определений, предложенных разными авторами.

В табл. 1 показаны варианты определений межкультурной коммуникации тех авторов, которые использовали критериальный подход для оценки навыков межкультурного взаимодействия (ограниченность объема статьи не позволяет привести весь проработанный массив определений, поэтому дан лишь фрагмент анализа).

Таблица 1. Анализ определений понятия межкультурной коммуникации (фрагмент)

Определение понятия «межкультурная коммуникация»	Комментарий
Энергично развивающееся и востребованное обществом теоретическое и прикладное научное направление, находящееся на стыке лингвистики, культурологии, коммуникативистики и лингводидактики	Направление активно разрабатывается во многих странах Европы и Азии [5]
Идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру	Выделяется четыре основных формы межкультурной коммуникации: прямая, косвенная, опосредованная и непосредственная [6]
Способ существования социальной реальности, выраженной совокупностью разнородных, разноуровневых связей, отношений, процессов функционирования больших, открытых социальных систем, оказывающих влияние друг на друга	Отражает универсальный тип связи между субъектами тех или иных отношений [7]

Неотъемлемый элемент социального бытия, способ совместного существования больших социальных структур системного порядка, характеризующихся интенсивным обменом информацией, ценностями, результатами деятельности и др.	Рассматривается как необходимый элемент социального бытия, способ совместного существования больших социальных структур системного порядка, характеризующихся интенсивным обменом информацией, ценностями, результатами деятельности [8]
Познавательный ресурс, позволяющий заимствовать полученные представителями других культур знания и технологии и перенести их на свою культурную почву для решения задач развития	Результаты межкультурного взаимодействия в образовании разделяют на две группы: связанные с влиянием на личность в целом и с когнитивными изменениями [11]
Контакт двух или более культурных традиций, в ходе и результате которого субъекты международных программ оказывают существенное взаимное влияние друг на друга	Компонентный состав: когнитивный, потребностно-мотивационный, действенно-практический [13]

Анализ данных, приведенных в табл. 1, свидетельствует о том, что понятие межкультурного взаимодействия носит объемный характер, требует предварительной классификации и структуризации основных компонентов готовности педагогов неязыковых вузов для построения коммуникативного диалога. Анализ также показал, что необходимо выделить такое понятие, как «педагогическая коммуникация», определяемое специальным набором инструментов обучения взрослого контингента, системно используемым в процессе дополнительной профессиональной подготовки педагогов для международных контактов.

Таким образом, модель межкультурной подготовки педагогов неязыковых вузов в системе высшего дополнительного образования предстаёт как интеграционная модель педагогических коммуникаций для педагогов неязыковых вузов, что отражено на рис. 2, где ⊗ – символ интеграции.

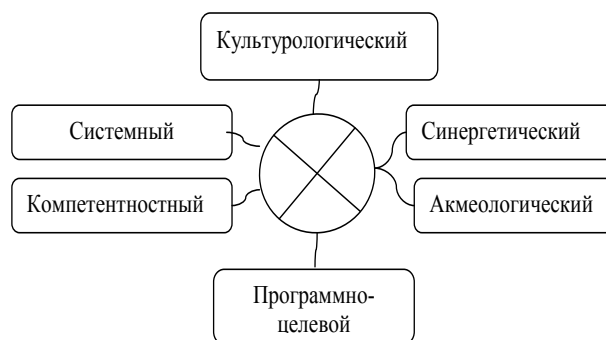


Рис. 2. Интеграционная модель педагогических коммуникаций для педагогов неязыковых вузов

Особенности модели и ее новизна состоят в том, что она формирует интегральный эффект на основах акмеологии как науки, изучающей закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости, акцентируя внимание на динамике его развития при достижении им наиболее высокого уровня в своей профессиональной деятельности. В основе акмеологического подхода лежит идея целостности, единства личностного и профессионального развития человека, отражающая необходимость выявления условий мобилизации у него установки на полную самореализацию личности. Обучение человека не ограничивается каким-либо этапом жизненного цикла, а продолжается на протяжении всей жизни,

выступая неотъемлемым условием личностного и профессионального развития.

Немаловажно и то, что интегрированную образовательную среду, в которой осуществляется, развивается, совершенствуется педагогический процесс подготовки педагогов (не лингвистов) к международной коммуникации, определяют педагогические условия, учтённые в специально разработанных практических рекомендациях, включивших некоторые компоненты, предложенные С.А. Гудковой, имеющей большой практический опыт подготовки специалистов автопрома к международному сотрудничеству в условиях глобализации [20; 21].

Логика исследования, развиваемая в настоящей статье, обусловила далее то, что при опоре на выводы Н.В. Кузьминой, характеризующей педагогическую систему как «человекодержущую» и предполагающую ряд ограничений на ее реализацию, отмечая также важность конвергенции знаний, что отражено в работе Л.В. Глухой, при формировании структуры средств педагогических коммуникаций [22], была сформирована интеграционная модель развития научной межкультурной коммуникации (рис. 3).

Под конвергенцией знаний понимается процесс динамического сближения субъектов научной межкультурной коммуникации посредством взаимопонимания и взаимопроникновения в субкультуру участников диалога. В этом смысле конвергенция предстаёт высшей ступенью интеграции научных достижений педагогов неязыковых вузов, отражающей их готовность к передаче своих знаний в процессе профессиональной деятельности.

На рис. 3 отражена структура научной межкультурной компетентности, разработанная на основе анализа многочисленных источников.



Рис. 3. Модель научной межкультурной коммуникации

В табл. 2 показана расшифровка наполнения каждого из видов и форм научной межкультурной коммуникации.

Таким образом, квалификационная структура «компетентности научного межкультурного общения (НМК)», отражающая готовность педагога неязыковых вузов к межкультурной научной коммуникации, содержит совокупность следующих компетенций:

- тезаурусная компетенция (ТК);
- научная компетенция (НК);
- ситуационная компетенция (СК);
- культурологическая компетенция (СК);
- профессиональная компетенция (РК).

Таблица 2. Анализ форм и видов научной межкультурной коммуникации, входящих в её структурную организацию

Формы	Виды	Содержание
Формальная научная коммуникация	Статья, Монография, Реферат, Рецензия	Предполагается документальная фиксация научного знания, письменное оформление и последующая архивация на электронных носителях для последующего воспроизведения в научной литературе
Неформальная научная коммуникация	Рукописи, научно-исследовательские отчеты, беседы, дискуссии, обсуждения, критические замечания и пр.	Предполагается простое общение, которое не требует письменного оформления для последующего воспроизведения в литературных источниках
Устная научная коммуникация	Телеконференции, Вебинары	Используются средства ИТ для передачи и тиражирования знаний
Письменная научная коммуникация	Электронные единицы информации – файлы разных типов	Взаимодействие по каналам коммуникационной связи
Личностная научная коммуникация	Наличие тезауруса научной терминологии в профессиональной сфере деятельности. Психологическая готовность к научному межкультурному общению	Готовность к спонтанно возникшему общению в научной среде. Готовность к дискуссии в научной сфере на иностранном языке. Готовность к тиражированию научных знаний на публике
Безличностная научная коммуникация	База данных научных «клише». Словарь научных терминов	Используется по мере надобности для спонтанных коммуникаций на английском языке, позволяющих быстро «собрать» высказывание

Каждая из компетенций может быть диагностирована на ее наличие и уровень сформированности, так как обладает набором качественных и количественных характеристик, позволяющих оценить степень готовности педагога к научной межкультурной коммуникации. Это позволяет совершенствовать становление личности преподавателя вуза в качестве ученого [23].

Не менее важен и определившийся в исследовании вывод о том, что структуру разрабатываемой переподготовки педагогов определяет этапность. Обозначены четыре технологических этапа: первый этап является подготовительным и предполагает выявление тезаурусной компетенции, без наличия которой преподаватель не готов к начальному освоению межкультурного общения; второй этап – подготовку к научной межкультурной коммуникации; третий этап – практическую подготовку к научной межкультурной деятельности; четвертый этап – практическую подготовку к научной профессиональной деятельности. На каждом этапе предусмотрен контроль качества процесса и результатов подготовки педагогов к научной межкультурной интеграции в рамках целостного процесса образования в системе ДПО.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Полученные выводы позволяют сформировать интеграционное ядро знаний, требующихся педагогам неязыковых специальностей вуза для формирования у них научной межкультурной компетентности как дополнительной компоненты их профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Hall E.T. Hidden differences: studies in international communication. New York: Grunder & Jahr, 1983. P. 24.
- Heringer H.J. Interkulturelle kommunikation. Grundlagen und konzepte. Germany: Basel, 2010. 240 p.
- Hamid R.Y. Interkulturelle. Eine praxisorientierte Einführung. Germany: ANA-BUCH GmbH, 2013. 224 p.
- Культура и коммуникация. Модель анализа. URL: yanko.lib.ru/books/cultur/leach-culture_communication.htm.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Педагогика, 1990. С. 51.
- Голованова И.А. Некоторые аспекты содержания обучения иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования. М.: МЛГУ, 1998. Вып. 440. С. 5–13.
- Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 446 с.
- Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2009. № 9. С. 14–22.
- Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» (с изменениями и дополнениями) // Гарант: информационно-правовой портал. URL: garant.ru
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике». URL: www.kremlin.ru/news/15232.
- Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры. М.: Издательство политической литературы, 1991. 417 с.
- Арутюнов В.С. Наука как один из важнейших институтов современного государства // Наука России. От настоящего к будущему. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 312 с.
- Батыгин Г.С. Коммуникация в научном сообществе. М.: Academia, 2008. 126 с.
- Тараносова Г.Н. Формирование социокультурной идентичности в процессе вузовского гуманитарного образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 4 (24). С. 240–248.
- Меркулова Л.Н., Киреева И.А., Якушева Т.С. Формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в системе дополнительного профессионального образования. Самара: СГАУ, 2015. 176 с.
- Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 46 с.
- Возгова З.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2003. 194 с.
- Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы / под ред. Н.В. Кузьминой, Э.М. Зимичева. СПб.: Питер, 2000. 284 с.
- Богданова И.Ф. Онлайн-пространство научных коммуникаций // Социология науки и технологий. 2010. Т. 1, № 1. С. 140–161.
- Гудкова С.А. Методика системной адаптации конкурентоспособных специалистов автопрома к международному сотрудничеству в условиях глобализации // Экономика и управление: новые вызовы и перспективы: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Тольятти: Изд-во ПВГУС, 2013. С. 261–263.
- Гудкова С.А. Методология формирования лингво-креативной компетентности специалистов экономического профиля // Известия Самарского научного центра РАН. 2006. № S2-2. С. 251–254.
- Глухова Л.В. Технология компьютерной подготовки специалистов экономического профиля в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 1998. 22 с.
- Якушева Т.С. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения // Актуальные проблемы современного образования опыт и инновации: сб. трудов научно-практической конференции с международным участием, 18 – 19 июня. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 622–625.

**SOME ASPECTS OF IMPROVING SCIENTIFIC INTERCULTURAL COMMUNICATION
OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY TEACHERS**

© 2015

T.S. Yakusheva, senior teacher of Chair
“Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: scientific intercultural communication; educational means of communication; acmeological approach; divergent approach; model of scientific approaches integration; continuing professional education.

Abstract: This paper provides a comprehensive analysis of existing ideas how to improve scientific intercultural communication of non-linguistic specialty teachers'. It suggests a model which integrates approaches to building a new component of professional competence reflecting the teachers' readiness for scientific cross-cultural communication in English. The system-building factor in the model is acmeological ideas suggested by N.V. Kuzmina.

Non-linguistic specialty teachers are offered the mechanism of a divergent modular approach to build, gradually and step-by-step, the component of their professional competence in a foreign language, and techniques to implement this mechanism within the system of extended education at a higher educational institution.

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ЭКОНОМИКИ

© 2015

Н.А. Ярыгина, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит» СИС
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: педагогическая система; повышение качества подготовки; магистратура; педагогическая технология; профессиональная подготовка.

Аннотация: Высшие учебные заведения реализуют свою деятельность, используя множество ресурсов, и, естественно, обязаны создавать все возможные условия по формированию и закреплению знаний. Научно-педагогические работники играют главную роль в повышении качества подготовки будущих специалистов. В настоящее время особенно большое значение имеет совершенствование подготовки магистров и создание системы их компетенций, связанных с успешным осуществлением дальнейшей профессиональной деятельности; для высших учебных заведений также существенно важна своевременная и целенаправленная поддержка высокого уровня качества предоставляемых образовательных услуг.

Основной целью исследования стало изучение теоретических и методических подходов к построению педагогической системы повышения качества подготовки магистров экономического профиля, в том числе определение задач при разработке данной системы и обозначение принципов, на которых основывалось осуществление процесса профессиональной подготовки магистров экономики, и методов обучения. В статье выявлены основные этапы реализации педагогической системы повышения качества подготовки магистров экономического профиля: организационный, диагностический, технологический, контрольно-результативный, критериально-уровневый.

Построение организационно-педагогической системы формирования профессиональной компетентности является своеобразным способом познания, объектом исследования которого выступает процесс формирования профессиональной компетентности. При этом сама система представляет определенный стандарт (образец) последовательности действий преподавателя и студента, ориентированных на решение общих задач формирования исследовательской компетентности у магистрантов.

Формирование организационно-педагогической системы повышения качества подготовки магистров экономического профиля требует поэтапного решения следующих задач: определение целевой составляющей повышения качества подготовки магистров экономики; создание базовой совокупности процессов как открытой системы; формирование и адаптирование методов управления процессами, отвечающих за функционирование образовательного процесса; разработка документального оформления организационно-педагогической системы для повышения качества подготовки магистров экономики; проведение внутреннего контроля внедренных процессов.

Следует отметить, что при повышении качества подготовки магистров экономики необходимо также уделять особое внимание качеству подготовки научно-педагогических работников при организации учебного процесса. В настоящее время отличительной чертой образовательного процесса выступает тот факт, что практически все участники образовательной системы, кроме того, что выполняют свои установленные должностные обязанности, должны еще заниматься подготовкой к педагогической работе, то есть они, несомненно, ответственны за качество предоставляемых образовательных услуг.

На сегодняшний момент довольно четко выстроен определенный подход к организации обучения в магистратуре, который носит традиционный характер, так как полностью соответствует традициям, сложившимся в российской высшей школе. Сокращение

специальных дисциплин вследствие перехода на двухуровневую подготовку, то есть постепенного ухода от специалитета к общеэкономическому образованию, приводит к ухудшению качества подготовки бакалавров и, следовательно, магистров, так как новый стандарт позволяет бакалавру неэкономического профиля поступать в экономическую магистратуру. Несомненно, это является главной причиной некачественной подготовки магистров экономики.

Консерватизм мышления педагогического состава, неуверенность касательно круга деятельности магистров-выпускников, а также содержания и качества их подготовки выступают решающими факторами при сложившемся традиционном подходе в высшем учебном заведении. Нередко преподаватели Тольяттинского государственного университета отмечают, что в магистратуре по профилю «Экономика» обучаются магистранты не только с экономическим образованием, при этом и уровень подготовки магистрантов с экономическим образованием может существенно отличаться по причине расхождений учебных планов различных высших учебных заведений. Данная ситуация заставляет преподавателей ориентироваться на магистрантов, имеющих более низкий уровень подготовки, под этот же уровень выстраиваются и учебные программы магистратуры.

С учетом требования обеспечения качества подготовки магистров экономики, а также процесса подготовки научно-педагогических работников к повышению качества образовательных услуг была разработана организационно-педагогическая модель повышения качества подготовки магистров экономики, включающая в себя основные этапы, образующие целостную систему. Предложенная организационно-педагогическая система повышения качества подготовки магистров экономики представляет собой многоэтапную структурно-функциональную модель, совокупность принципов и организационно-методическое обеспечение.

Системообразующим фактором повышения подготовки магистров экономики был выделен

компетентностный подход, внедрение новых информационных (Moodle, вебинар-площадка, Mirapolis), организационных (формы повышения квалификации преподавателей) технологий, а также объединение и координация возможностей всех субъектов образовательного процесса на пяти этапах профессиональной подготовки магистрантов и педагогического персонала.

Таким образом, организационно-педагогическая система повышения качества подготовки магистров экономики включает пять этапов (организационный, диагностический, технологический, контрольно-результативный, критериально-уровневый). Ее реализация осуществляется посредством компетентностного подхода, содержащего комплекс мероприятий по результативному управлению процессом подготовки научно-педагогических работников и формированию профессиональной подготовленности магистров экономики.

Разработанная организационно-педагогическая система рассматривается как поэтапное образование и динамический процесс, предполагающий ступенчатую квалиметрию с использованием совокупности специальных средств и технологий. Внедрение организационно-педагогической системы подготовки магистров экономики должно осуществляться посредством повышения квалификации научно-педагогических работников и профессиональной подготовки магистров в рамках ФГОС ВПО [1]. К задачам можно отнести следующие: подготовка научно-педагогических работников к повышению качества организации учебного процесса; профессиональная подготовка магистров экономики; создание психолого-педагогических условий. Осуществление процесса профессиональной подготовки магистров экономики основывалось на следующих принципах: доступности в обучении, фундаментальности и профессиональной направленности, систематичности и последовательности, научности, доминантно-мотивационной установки, связи теории с практикой.

Принцип доступности в обучении. Данный принцип предполагает осуществление образовательного процесса таким образом, при котором магистранты, испытывая интенсивную интеллектуальную нагрузку, могли бы овладеть требуемыми знаниями и развить сложные умения и навыки.

Принцип фундаментальности и профессиональной направленности. Фундаментальность в данном определении подразумевает научность, глубину и полноту знаний в области реализации процесса профессиональной подготовки магистров для научно-педагогических работников и в сфере профессиональной деятельности для магистров.

Принцип систематичности и последовательности. Данный принцип предполагает, что изучение окружающего мира возможно только лишь в целостной системе, поэтому характеризуется последовательным раскрытием содержания знаний, методов деятельности в образовательных программах, пособиях и учебниках, учитывающим логику определенной науки и мыслительные способности магистрантов, что способствует результативному освоению знаний и развитию навыков и умений [2].

Принцип научности. Принцип научности предполагает построение содержания образования из объективных научных законов и теорий таким образом,

при котором они гарантированно ведут к формированию у магистрантов необходимых экономических и дидактических знаний и умений посредством современных научных разработок, интерактивных методов обучения и андрагогики.

Принцип доминантно-мотивационной установки. Данный принцип предусматривает построение образовательного процесса в профессиональной подготовке магистров экономики к профессиональной и исследовательской деятельности, определяющее продолжительность и наполненность учебного процесса, личную методику разработки лекций и практических занятий преподавателя, подготовку рабочих программ, готовность к осуществлению своих профессиональных обязанностей, стимулирование мотивации на требуемый вид деятельности, динамику напряженности деятельности научно-педагогических работников, последовательное содержание профессиональной подготовки.

Принцип связи теории с практикой. Любая проверка истинности теории совершается путем обращения к практике. Данный принцип базируется на различных психологических положениях, выступающих закономерностью начал.

В организационно-педагогической системе повышения качества подготовки магистров экономики должны применяться методы обучения, позволяющие влиять на процесс освоения теоретического и практического материала для дальнейшего результативного использования приобретенных знаний в профессиональной деятельности. К таким методам следует отнести: личностно ориентированный, практико-ориентированный, метод индивидуализации и вариативности самостоятельной работы, эмпирический и диагностический.

Личностно ориентированный метод направлен на взаимодействие магистранта и преподавателя [3, 4, 5], целью которого выступает овладение предметными знаниями, развитие и формирование соответствующих умений и навыков посредством саморазвития магистранта, становление его как субъекта профессиональной и исследовательской деятельности, выработка профессиональных и исследовательских компетенций.

Практико-ориентированный метод необходим для результативного сочетания теоретической и практической деятельности [6, 7]. Текущее положение требует необходимости усиления практико-ориентирующей составляющей образовательного процесса для того, чтобы магистры имели действительные гарантии дальнейшего успешного трудоустройства.

Метод индивидуализации и вариативности самостоятельной работы. Данный метод предоставляет собой процесс, основанный на разработке определенных условий для выстраивания магистрантом индивидуального плана выполнения его самостоятельной работы [8, 9, 10] с целью повышения уровня его подготовки посредством формирования субъективного положения. Следует отметить, что индивидуализация самостоятельной работы магистрантов напрямую зависит от подготовленности к ней научного руководителя и преподавателей.

Эмпирический метод включает в себя дискуссии, регулярное анкетирование магистрантов о качестве представления той или иной дисциплины, а также сравнение, моделирование, наблюдение, сбор и анализ научной информации, соответствующей тематике магистерского исследования, участие в экспериментальных проектах и имитационных деловых играх.

Диагностический метод заключается в наблюдении, тестировании, индивидуальных и групповых беседах, оценке и самооценке, анализе конкретных ситуаций, изучении и обсуждении опыта преподавателей [11-15].

В качестве средств обучения в модели повышения качества подготовки магистров экономики используются современные информационные, методические и организационные технологии посредством организационно-педагогических (практикумы, учебно-методические пособия, учебные планы, учебные пособия и т. п.), технических (Internet, локальная сеть, ПК), автоматизированных (вебинары, система дистанционного обучения, онлайн-консультирование, тестирование), предоставляющих возможность проводить подготовку и контролировать самостоятельную работу магистрантов за пределами высшей школы.

В организационно-педагогической системе применены методологические подходы (системный, аналитический, компетентностный и деятельностный), а также психолого-педагогические условия: технологические, определяющие формы, приемы, методы, средства, способы, этапы организации образовательного процесса, представляющие процессуально-методическую основу педагогического процесса; информационные, включающие содержание образования, представляющие когнитивную основу педагогического процесса; личностные, ориентирующие на поведение, общение, деятельность, индивидуальные качества субъектов образовательного

процесса, представляющие психологическую основу образовательного процесса.

При реализации процесса повышения качества профессиональной подготовки магистров экономики были обозначены пять этапов:

- 1) организационный, ориентированный на создание педагогических условий для подготовки магистров экономики;
- 2) диагностический, выявляющий уровень профессиональной подготовки магистров экономики;
- 3) технологический, предусматривающий технологию обучения, то есть методику обучения магистров с наполнением содержания;
- 4) контрольно-результативный, включающий методику измерения профессиональной подготовки магистров экономики;
- 5) критериально-уровневый, содержащий критерии и уровни профессиональной подготовки магистров экономики.

Совокупность этапов подготовки оценивается по уровням профессиональной подготовленности магистров экономики и профессиональной готовности научно-педагогических работников к повышению качества образовательных услуг (рис. 1).

Низкий уровень свидетельствует о том, что магистрант имеет слабое представление о роли и значении решения профессиональных и исследовательских задач в своей профессиональной деятельности.

Средний уровень характеризуется тем, что магистрант понимает роль и значение профессиональных и исследовательских задач.

Высокий уровень означает, что магистрант понимает роль и значение решения профессиональных и исследовательских задач в конкретной профессиональной деятельности, хорошо знаком с терминами и понятиями «индекс Хирша», «гранты», «Российский индекс научного цитирования» и т. п.

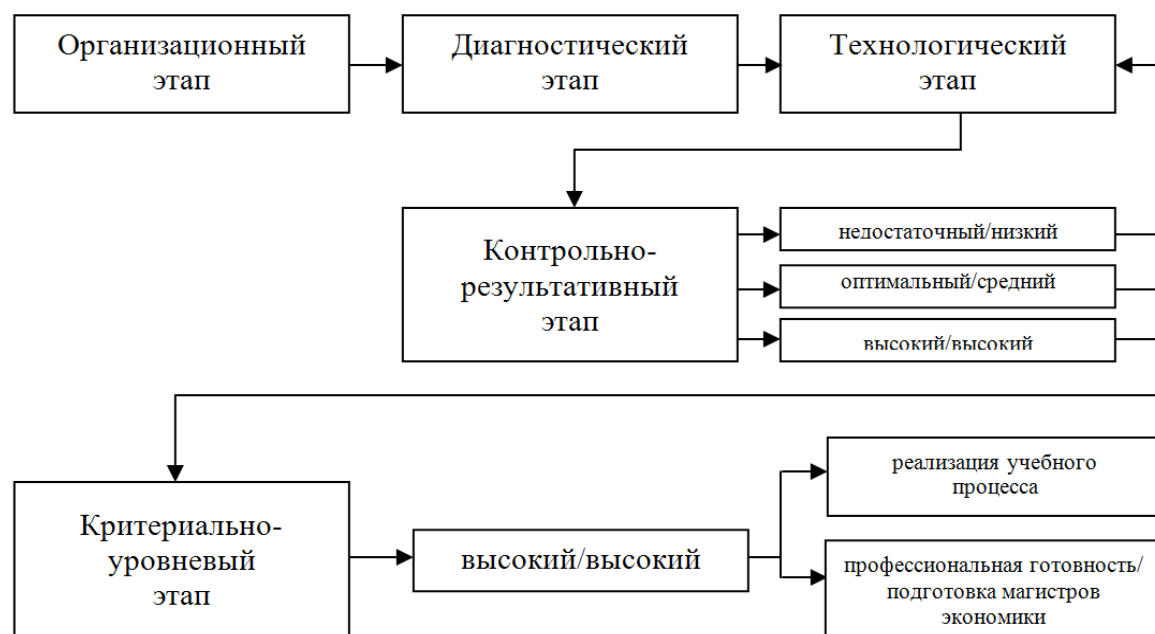


Рис. 1. Этапы реализации организационно-педагогической системы повышения качества подготовки магистров экономики (авторская разработка)

Показатели педагогической подготовленности научно-педагогических работников могут быть сформированы посредством критериев, которые служат мерилем оценки преподавательской деятельности и ее итогов [16-19]. Если рассматривать педагогическую подготовку как высший уровень осуществления преподавательской деятельности, то определение таких критериев является поиском критериев оценки преподавательской деятельности и ее результатов.

Сформированная система повышения качества подготовки магистров экономики предоставляет возможность свести к минимуму низкий и средний уровни подготовки магистров экономики и максимально повысить высокий уровень.

С учетом последовательного подхода в создании системы и необходимости подведения промежуточных и итоговых результатов, в процессе формирования и внедрения организационно-педагогической системы повышения качества подготовки магистров экономики были определены следующие этапы целенаправленной подготовки магистров экономики, которые, безусловно, будут эффективными для повышения качества подготовки.

1. Предварительный: разработка траектории обучения магистрантов и преподавателей.
2. Операционный: запуск проекта.
3. Исследовательский: проведение анализа полученных результатов подготовки магистров экономики в рамках компетентностного подхода.
4. Коррекционный: разработка рекомендаций по улучшению технологии подготовки магистров экономики.

В качестве главных составляющих технологии повышения качества подготовки магистров экономики мы выделяем: общность и непрерывность процесса; поэтапность ее осуществления и внедрения; установление целей непосредственно на каждом этапе внедрения технологии, которые направлены на развитие компетенций данного этапа; диагностирование начального уровня сформированности обозначенных компетенций; организация образовательного процесса, носящего блочный характер и предоставляющего возможность применять теоретический материал в практической работе; диагностирование уровня сформированности компетенций; включение коррекционных мероприятий для достижения высокого уровня профессиональной подготовленности магистров экономики.

Педагогическая технология повышения качества подготовки магистров экономики имеет циклический характер, позволяющий скорректировать уровень профессиональной и исследовательской компетентности магистрантов, что исключает их низкую и некачественную подготовку. В предложенной технологии повышения профессиональной подготовки магистров экономики предусмотрено поэтапное обучение. По окончании прохождения полного цикла обучения для преподавателей предусмотрен элективный ежегодный курс «Повышение качества образования в магистратуре», обеспечивающий своевременную осведомленность обо всех изменениях и нововведениях при реализации программ высшего профессионального образования. Каждый магистрант проходит в форме дистанционного обучения тестирование для определения уровня подготовленности по определенным дисциплинам, которое включает как стандартные вопросы, носящие теоретический характер, так и

специализированные кейс-задания, носящие практико-ориентированный характер.

Следовательно, сформированная организационно-педагогическая система повышения качества подготовки магистрантов экономики в условиях реализации компетентностного подхода позволяет улучшить профессиональную подготовленность как магистрантов, так и преподавателей, что открывает возможность высшим учебным заведениям своевременно и целенаправленно поддерживать высокий уровень качества предоставляемых образовательных услуг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ от 20 мая 2010 г. N 543 «Об утверждении и введении в действие Федерального Государственного Образовательного Стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «Магистр») Зарегистрировано в Минюсте РФ 14 июля 2010 г. N 17819. URL: www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m543.html.
2. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 2012. 160 с.
3. Барановская Л.В. Проектирование профессионально-педагогических условий внедрения личностно ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих офицеров управления тактического уровня // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 5-8.
4. Доница И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организацией как фактор ее успешности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.
5. Зацепин В.А. Изменение структуры и содержания информационно-методического обеспечения компетентностно-ориентированных образовательных программ // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 322-324.
6. Белова Т.А., Григорьева Н.В. Профессионально-ориентированное обучение как средство формирования социокультурной компетенции будущих экономистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 7-9.
7. Борисова Н.Р. Нормативное закрепление форм реализации практико-ориентированного подхода в сфере высшего юридического образования как элемента механизма правового регулирования образовательных отношений // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 3 (27). С. 192-197.
8. Саглам Ф.А. Способы мотивирования и оценка результативности самостоятельной работы студентов-психологов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 66-68.
9. Морозова И.М. Методика реализации самостоятельной работы по изучению теоретического модуля «профессиональная педагогика» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 209-215.
10. Трегьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С.

- 111-113.
11. Лукашенко Д.А. Модель подготовки студентов к диагностической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 345-347.
12. Платонова Т.Е. Система психолого-дидактических задач и соответствующих приемов обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 84-86.
13. Ярыгина Н.А., Никифорова Е.В. К внедрению новых подходов в изучении экономических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 298-300.
14. Терентьева Н.П. Формирование диагностических компетенций у специальных психологов при изучении дисциплины «диагностика психологической защиты у лиц с проблемами в развитии» // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 108-110.
15. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Мишурина О.А., Муллина Э.Р. Организационно-педагогические условия функционирования рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов технического университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 4 (30). С. 275-279.
16. Ташлинская Е.Ш. Инновационный характер научно-педагогической деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 285-291.
17. Лысова М.Ю. Классификация процессов профессионального роста (на примере профессии научно-педагогических работников) // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 6 (32). С. 28-33.
18. 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.
19. Маслюк Р.В. Проблема развития комплекса «педагогический колледж – педагогический университет» в системе непрерывного педагогического образования (логико-исторический анализ) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 23-26.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF TRAINING GRADUATE STUDENTS OF ECONOMICS

© 2015

N.A. Yarygina, PhD (Economics), Associate Professor, assistant professor
of Chair "Accounting, analysis and audit"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: pedagogical system; improving the quality of training; graduate school; educational technology; vocational training.

Abstract: Higher educational institutions use in their activity a variety of resources and, obviously, are obliged to create all possible conditions for formation and consolidation of knowledge. Research and teaching staff play a major role in improvement of training quality of future specialists. Nowadays, special importance is given to improving the training of graduate students and creating a system of competencies associated with the successful performing of their future professional activity. For institutions of higher education it is essential to have timely and targeted support of a high level quality of educational services.

The main goal of the research is to study the theoretical and methodological approaches to the construction of educational system in order to improve the quality of training graduate students in economics, including setting objectives for the development of this system and the defining the main principles used for implementation of the educational process and teaching methods.

The paper identified the major stages of the educational system implementation to improve the training quality of graduate students in economics. They are the following: organizational, diagnostic, technological, control and efficiency, and criterion-level stage.

УДК 159.9.316.6

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ЛИЦ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

© 2015

Т.А. Бергис, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Теоретическая и прикладная психология»**Л.Р. Азизова**, магистрант*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: межличностное общение; ранний юношеский возраст; интернет-зависимое поведение; интегральный показатель успешности общения; свойства личности; легкость общения; застенчивость; аутистичность; адаптация; самоуважение; интровертность; невротизация; эмпатия; коммуникативность; доверительность; отчужденность.

Аннотация: Межличностное общение является одним из самых актуальных предметов исследования в психологии. Без успешного общения на определенных стадиях развития личности не происходит накопления необходимых знаний, умений, навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать в обществе. Однако родителями и преподавателями недооценивается влияние межличностного общения на многие сферы жизни младшего юношества. Дефицит непосредственного общения в юношеском возрасте является одной из причин формирования девиантного поведения, в том числе различных зависимостей. В статье раскрывается понятие межличностного общения, анализируются особенности общения старшеклассников с разным уровнем интернет-зависимого поведения, описываются основные проблемы, возникающие в процессе взаимодействия в младшем юношеском возрасте. Результаты исследования (n=98) показали, что межличностное общение для 28,6 % учащихся в возрасте 15–17 лет носит неуспешный характер в связи с такими выраженными свойствами личности, как низкая коммуникативность, застенчивость, отчужденность, тревожность, аутистичность, ранимость. Было выявлено, что непродуктивность межличностного общения способствует формированию интернет-зависимого поведения ввиду недостаточной развитости коммуникативных навыков, необходимых для быстрой адаптации к новому социальному окружению: умения вступать в контакт, вести беседу; легкости и свободы общения; спонтанности; владения своими чувствами; умения воздействовать, склонять на свою сторону.

Межличностное общение по-прежнему остается одной из актуальных проблем, требующей дальнейшего изучения с точки зрения социальной и возрастной психологии. Как отмечает А.А. Бодалев [1], межличностное общение – это не любое общение вообще, а взаимодействие людей, сопровождающееся взаимопониманием и установлением определенных взаимоотношений. Согласно В.Н. Куницыной, межличностное общение – это непосредственное личностно ориентированное взаимодействие, при котором каждый из участников признает уникальность своего партнера и принимает во внимание особенности его личностных характеристик. Результатом такого общения являются обратная связь, психологический контакт и определенные отношения [2].

Благодаря общению человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности. Важную роль в социализации личности играет и межличностное общение, не только позволяющее налаживать и сохранять устойчивые и продуктивные связи, взаимоотношения между людьми в интересах их совместной деятельности, но и обуславливающее формирование психических свойств и развитие личности в целом.

Межличностное общение, обуславливающее процесс социализации, занимает одно из главных мест в жизни старших подростков 15–17 лет. По периодизации Д.Б. Эльконина, этот возраст относится уже не только к подростковому, но и к раннему юношескому этапу развития, ведущая деятельность которого – учебно-профессиональная и общение. Именно в этом возрасте формируются такие новообразования, как мировоззрение, профессиональные интересы, мечты и идеалы [3]. В связи с этим для младшего юношеского возраста актуальными являются задачи, связанные с формированием самосознания и самоопределения, с освоением социального окружения [4].

Изучением общения младшего юношеского возраста занимались Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Н.Н. Обозов, И.С. Кон, В.Н. Куницына и многие другие. Влияние особенностей межличностного

общения на социализацию личности неоспоримо, однако формирование его успешности и эффективности по-прежнему является актуальным предметом исследования. Недооцениваемые родителями и преподавателями трудности взаимодействия в подростковом и младшем юношеском возрастах нередко приводят к серьезным последствиям в виде различных форм отклоняющегося поведения. Так, дефицит доверительного межличностного общения и замена реального общения виртуальным является одной из предпосылок формирования интернет-зависимого поведения.

Для учащихся 15–17 лет основным кругом общения по-прежнему остается их окружение в образовательном учреждении. Как отмечает Н.Н. Обозов [5], отношения в этом возрасте становятся более сложными и дифференцированными. Потребность в принадлежности «своей» группе усложняется избирательностью круга общения, появляется тенденция к обособленности, связанная с формированием мировоззрения, ценностно-смысловых ориентаций [2]. Непринятие одноклассниками очень болезненно переживается и отражается на свойствах личности юношей и девушек, затрудняя развитие необходимых коммуникативных навыков.

В психологической литературе успешность общения ассоциируется с доброжелательностью и толерантностью, в том числе бесконфликтным и «мягким» воздействием на людей. Г.Р. Чернова понимает под успешностью общения его эффективность, то есть способность достигать результата [6]. В.Н. Куницына [7] отмечает, что успешность межличностного общения определяется как минимум тремя факторами: достижением целей, удовлетворенностью результатами общения и отсутствием трудностей в виде напряженности, скованности и т. д. Очевидно, что успешность в межличностном общении присуща индивидам, чьи навыки общения развиты наиболее высоко [6]. Наряду с социально одобряемыми качествами для успешности общения порой требуется и умение проявить манипулятивность, эмоциональную сдержанность, устойчивость, адекватное ситуации сопереживание. Например, большое влияние в классе имеют неформальные лидеры, обладающие гибкостью, активностью и авторитарными коммуникативными навыками

[5].

Одной из главных личностных характеристик, препятствующей установлению успешных коммуникаций в юношеском возрасте, является застенчивость, выступающая в крайних формах как замкнутость, аутистичность, самоизоляция [8]. Застенчивость в юношеском возрасте проявляется в совокупности с податливостью и эмоциональной неустойчивостью. Эти личностные свойства обеспечивают молодым людям большую зависимость от социального окружения и стремление принадлежать к группе сверстников. Они обладают высоким уровнем конформности (желанием «быть своим»), что распространяется на одежду, эстетические вкусы, стиль поведения, привычки, в том числе и пагубные.

Одним из примеров является замещение реального общения виртуальным. Интернет устанавливает критерии успешности и помогает юношам самореализоваться. В интернете юноши оценивают себя как более уверенных и самостоятельных, более социально раскрепощенных [9]. Общение может происходить на различных тематических форумах, игровых чатах, с множеством пользователей сразу или индивидуально, посредством приватных сообщений. Пользуясь социальными сетями, юноши и девушки создают профили, опираясь на идеальные представления о своем «Я». Со временем онлайн-собеседники становятся дороже реальных, при этом если общение с человеком надоело, его легко можно отправить в «игнор».

В рамках данной статьи ставится задача проанализировать особенности межличностного общения личностей раннего юношеского возраста с разным уровнем выраженности интернет-зависимого поведения.

В исследовании приняли участие 98 учащихся старших классов ГБОУ СОШ № 33 городского округа Сызрань в возрасте 15–17 лет, среди которых 53 девушки и 45 юношей. Были использованы методики: опросник «Саморегуляция и успешность межличностного общения» (В.Н. Куницына, 1991) [10] и «Шкала интернет-зависимости Чена» (2003, в адаптации К.А. Фекликова и В.П. Малыгина) [11].

В результате анализа данных опросника В.Н. Куницыной «Саморегуляция и успешность межличностного общения» [10] были выделены характеристики межличностного общения и личностные особенности старшеклассников, влияющие на продуктивность общения, рассчитан интегральный индекс успешности общения каждого учащегося. В итоге учащиеся были распределены по четырем типам (рис. 1).

1. Учащиеся с низким показателем интегрального индекса успешности общения (28,6 %). Девушкам и юношам этого типа присуще преобладание таких отрицательных особенностей личности, которые препятствуют развитию коммуникативных навыков: выраженная интровертированность, некоммуникативность, агрессивность, застенчивость и ее более тяжелые формы в виде аутистичности, отчужденности, высокий уровень невротизации, чувство одиночества, фрустрированность.

2. Учащиеся со средним показателем интегрального индекса успешности общения (53 %). Средний показатель свидетельствует о равномерном сочетании характеристик межличностного общения и адекватном самоуважении, которые обеспечивают этим юношам и девушкам легкость вступления в контакт и ведения беседы, развитую эмпатию, открытость и доверительность в общении, способность к партнерскому стилю общения и достаточный уровень самокритичности. У учащихся этого типа выражены в некоторой степени и такие свойства личности, как тревожность и конфликтность, но в целом они не препятствуют достижению удовлетворенности общением в близком кругу.

3. Учащиеся с высоким показателем интегрального индекса успешности общения (13,3 %). Девушкам и

юношам из этой группы присущи такие хорошо развитые навыки эффективного и конструктивного общения, как саморегуляция состояний, быстрая адаптация к новому социальному окружению, способность к воздействию и манипулятивному стилю общения, адекватная экспрессивность, то есть владение мимикой и жестами.

4. Учащиеся с преувеличенным показателем интегрального индекса успешности общения (5,1 %). Чрезмерно завышенные данные в этой группе могут служить «шкалой лжи», позволяющей предположить недостоверность полученных результатов.

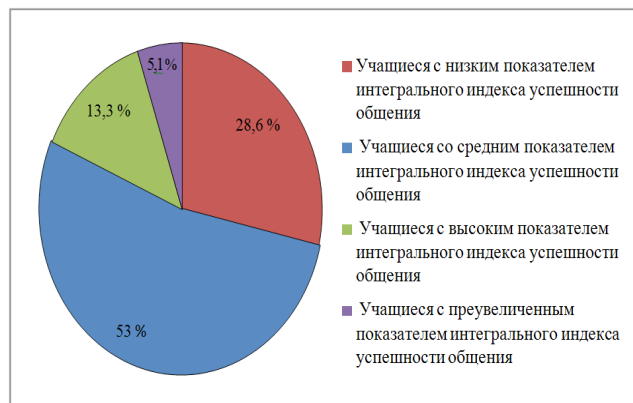


Рис. 1. Количество учащихся с различным уровнем интегрального индекса успешности общения

При помощи методики «Шкала интернет-зависимости Чена» [11] было выявлено, что 13,8 % учащихся подвержены в высокой степени интернет-зависимому поведению. Большая часть старшеклассников (55,9 % от выборки) имеют меньшую степень привязанности к интернету, но являются склонными к формированию интернет-зависимости. Только 26,5 % учащихся способны контролировать свое пребывание в Сети и не являются интернет-зависимыми (рис. 2).

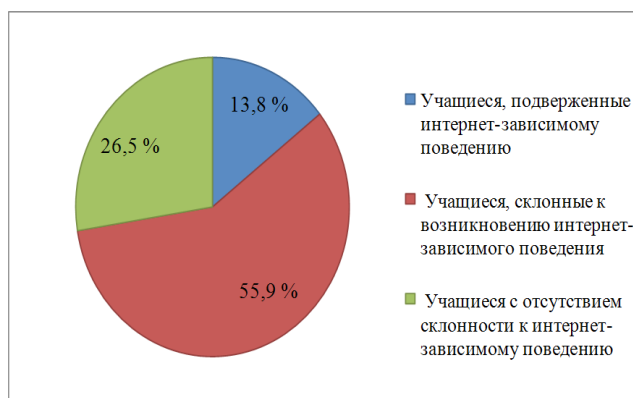


Рис. 2. Количество учащихся с разной степенью выраженности склонности к интернет-зависимости

При сопоставлении данных методик «Шкала Интернет-зависимости Чена» [10] и «Саморегуляция и успешность межличностного общения» [10] (таблица 1) было выявлено, что для учащихся с различной степенью склонности к интернет-зависимому поведению характерны определенные особенности и характеристики межличностного общения.

Так, учащиеся, не склонные к интернет-зависимому поведению, имеют хорошо развитые навыки, позволяющие им эффективно вести беседу, контролировать ком-

муникативную ситуацию в целом, выбирать средства воздействия на партнера по общению. Данную группу учащихся отличает способность быстро адаптироваться в процессе коммуникации, гибко владеть своими состояниями. Юношам и девушкам данной категории гораздо легче как вступать в контакт, так и поддерживать беседу. Они коммуникабельны, не испытывают чувства тревоги и напряженности, способны контролировать свои состояния, жесты и мимику во время общения, выстраивать продуктивную стратегию взаимодействия для получения определенного результата. В целом учащимся этого типа свойственны адекватная самооценка, доверие к людям, стремление к получению положительных результатов в процессе взаимодействия с другими, открытость контактам, что обеспечивает в итоге успешность общения. Большинству из этих юношей и девушек свойственна умеренная чувствительность и открытость при общении, адекватность, сдержанность и устойчивость; в некоторой степени выражено и чувство одиночества, связанное со стремлением иметь дружеские или интимные отношения. Однако чувство неудовлетворенности, связанное с отсутствием близкого партнера или друга, не влияет на удовлетворенность общением в целом.

Коммуникативные умения учащихся, имеющих некоторую привязанность к Интернету и склонность к формированию интернет-зависимого поведения, позволяют им достаточно легко вступать в контакт и достигать благоприятных взаимоотношений. Им присущи навыки саморегуляции, самоуважение, влияние, открытость, в некоторой степени выражена и склонность к самобичеванию, неудовлетворенность сферой межличностного общения. Коммуникативные характеристики учащихся этого типа отличаются наибольшей,

по сравнению с остальными старшеклассниками, выраженностью конфликтности, проявления агрессивности, застенчивости, отчужденности.

Учащиеся с высоким уровнем интернет-зависимого поведения не обладают необходимыми для общения навыками [12, 13]. Они не способны адекватно адаптироваться к новым социальным условиям, не умеют выстраивать эффективную стратегию взаимодействия, с трудом контактируют и работают в команде. У юношей и девушек данной группы в меньшей степени развиты качества, способствующие легкости и свободе общения. Так, им присущи робость, неадекватное выражение эмоций, экспрессивность, что проявляется в чрезмерном и неуместном выражении чувств жестами и мимикой. Они застенчивы, скованны, одиноки, испытывают большие трудности с установлением контакта, в том числе зрительного. О несформированных навыках саморегуляции в общении свидетельствует выраженный уровень агрессии в сочетании с податливостью и неумением конструктивно отстаивать свою позицию. Большинство учащихся этого типа – интроверты, и их общение носит внутреннюю направленность. Им более, чем другим старшеклассникам, присуща эмпатия, то есть способность к сочувствию, сопереживанию. Это может свидетельствовать о попытке компенсировать неумение идентифицировать и выражать собственные чувства и ощущения. Недостаточно выраженная доверительность и сниженное самоуважение, чрезмерная самокритичность подтверждают, что интернет-зависимое поведение сопровождается низкой самооценкой, склонностью к самобичеванию, недоверием к окружающим людям, в результате которого может происходить полный отказ от социальных контактов.

Таблица 1. Коммуникативный портрет учащихся разных типов склонности к интернет-зависимому поведению

Шкалы	Тип склонности к интернет-зависимому поведению		
	Мин.	Средняя	Макс.
Л – легкость и свобода общения	8,3	8,2	4,9
Са – саморегуляция	7,6	7,1	5,8
На – навыки общения	8,4	8,3	6,5
Э – экспрессия, владение мимикой, жестами	5,4	6,2	6
В – влияние, умение воздействовать	7,1	7,3	5,6
Эм – эмпатия	4,3	4,5	5,1
Су – самоуважение, степень самопринятия	7,1	7	5,9
Мо – «мои ошибки», самокритичность	5,4	5,8	6,3
Д – доверительность	8	7,3	6,6
Аг – агрессивность, возбудимость	4,6	6,2	6,6
От – отчужденность	3,7	5,1	7,3
Ау – аутистичность, избегание контактов	2,5	3,8	8,3
З – застенчивость	4,9	4,9	7,6
И – интровертность	4,4	5,8	6,6
К – конфликтность	5,6	6,4	5,7
Нк – некоммуникативность	3,7	5,5	6
Уд – удовлетворенность общением	7,1	6,1	4,9
НЕ – невротизация, напряженность, тревога	3,4	5,1	7,4
ОД – чувство одиночества	5,6	4,8	6,4
Ф – фрустрированность	3,7	5,7	6,1
Р – раскрытие в беседе	5,4	5,7	5,8
МА – манипулятивный стиль в общении	5,9	6	5,9
ПА – партнерский стиль в общении	5,9	5,8	5,6
АВ – авторитарный стиль в общении	5,9	7	5,9
Се – сензитивность, чувствительность	4,4	5,9	7,3

Анализируя выявленные характеристики, мы можем подтвердить, что старшеклассники, межличностное общение которых носит неуспешный характер, более других сверстников склонны к формированию интернет-зависимого поведения. Они не обладают нужными навыками для эффективного и конструктивного общения, не умеют достигать совместимости, согласия, взаимной приспособленности, не могут испытывать доверие и удовлетворенность, отстаивать свою точку зрения и адекватно владеть своими состояниями. Это объясняется излишней замкнутостью, чувством беспокойства и тревожности, что приводит к отчуждению от окружения сверстников. Часто такие молодые люди предпочитают бегство от реального общения в мир виртуальности, где достижение успеха в межличностном общении представляется более простым. Однако такое опосредованное общение не способно заменить полноценный психологический контакт и затрудняет процесс социализации, подразумевающий не только получение необходимых знаний и навыков, но и приобретение навыков, позволяющих адекватно взаимодействовать в обществе.

Таким образом, мы можем судить о склонности молодых людей, не способных достигать успешности в межличностном общении, и к другим видам отклоняющегося поведения. Более подробного изучения требует анализ взаимосвязи особенностей межличностного общения старшеклассников с другими видами девиантного поведения, а также выявление дополнительных факторов, которые могут привести к серьезным проблемам в процессе индивидуального развития и социализации личности раннего юношеского возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. Психология личности. М.: Изд-во МГПУ, 1988. 188 с.

2. Губина С.Т., Югова Н.Л. Восприятие подростками информации в сети Интернет: профилактика Интернет-зависимого поведения // Дискуссия. 2014. № 1. С. 111–117.
3. Марченкова Н.Г. Интернет-социализация молодежи: анализ взаимосвязи с Интернет-зависимостью // Среднее профессиональное образование. 2010. № 4. С. 55–58.
4. Жилинская А.В. Интернет как ресурс решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 10–18.
5. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение: критерии и методы диагностики. М.: МГМСУ, 2011. 32 с.
6. Чернова Г.Р., Слотина Т.В. Психология общения. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. 148 с.
7. Куницына В.Н. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
8. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 1997. 256 с.
9. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернета. 2000. № 2. С. 24–29.
10. Обозов Н.Н. Возрастная психология. СПб.: ЛНПП Облик, 2002. 113 с.
11. Петрова Е.А. Социальная психология личности. М.: РИЦ АИМ, 2008. 204 с.
12. Григорьева О.В., Ванюхина Н.В. Психосоциальная сфера подростков с зависимостью от интернета // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 32–35.
13. Белкина Ю.А., Куценко Е.В. МЕМ как часть интернет-дискурса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 77–79.

INTERPERSONAL COMMUNICATION CHARACTERISTICS OF YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERNET ADDICTION

© 2015

T.A. Bergis, PhD (Psychology), assistant professor of
Chair "Theoretical and applied psychology"
L.R. Azizova, master
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: interpersonal communication; early adolescence; internet addictive behavior; integral index of effective communication; personality properties; ease of communication; shyness; autistic characteristics; adaptation; self-respect; introversion; neurotization; empathy; communicativeness; confidentiality; detachment.

Abstract: Interpersonal communication is one of the most important issues of research in psychology. Without effective communication at certain stages of development, a person cannot obtain the necessary knowledge, experience and skills for effective interaction in society. However, parents and teachers underestimate influence of effective interpersonal communication in most parts of the youth life. Lack of immediate communication between young people is one of the reasons that cause deviant behavior including various addictions. The paper introduces the concept of interpersonal communication; analyses its characteristics regarding the students who have different internet addiction behavior types; describes adolescent communication problems. The results of the research (n=98) reveal the fact that communication of 28.6 % high school students aged between 15 and 17 is unsuccessful with reference to such personality problems as low communicativeness, shyness, detachment, anxiety, autistic characteristics and vulnerability. The research reveals correlation between successful communication and internet addiction behavior of young people who have no communication skills needed for free and effective communication and social adaptation – ability to approach and dialogue; ease and confidence in communication; spontaneity; ability to influence and persuade.

УДК 159.99

КУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ (СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

© 2015

О.Б. Большакова, аспирант

Читинский институт Байкальского государственного университета, Чита (Россия)

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность; культура; этническая культура; социализация; инкультурация; этноцентризм; культурная идентичность; этническая идентичность.

Аннотация: На сегодняшний день межкультурная коммуникативная компетентность является объектом исследования различных научных направлений, что обуславливает вариативность и разноплановость ее концепций. Это, с одной стороны, свидетельствует о значимости и актуальности данного феномена, с другой стороны, порождает некоторую несогласованность в определении ее сущности, а также факторов, детерминирующих специфику ее развития. Анализ психолого-педагогических условий формирования межкультурной коммуникативной компетентности личности сопряжен с исследованием социально-психологических факторов развития данной компетентности. Одной из ключевых категорий в этой связи выступает культура. В статье приводится анализ различных определений понятия «культура» с позиции связи с социальным взаимодействием на внутрикультурном и межкультурном уровнях. Рассмотрены вопросы соотношения понятий «инкультурация» и «социализация», взаимосвязи инкультурации и этноцентризма. Сделан вывод о том, что культура в русле межкультурного взаимодействия представляет собой сложную многоуровневую систему, детерминирующую становление и развитие личности. Этническая культура определяется как контекст, детерминирующий специфику протекания процессов социализации и инкультурации индивида, а также их результатов.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных проблемам межкультурного взаимодействия в целом и межкультурной коммуникативной компетентности в частности, позволил заключить, что к настоящему времени не сложилось общей точки зрения на феномен межкультурной коммуникативной компетентности. На наш взгляд, этот факт демонстрирует значимость и актуальность данного феномена, но при этом указывает на проблему несогласованности в определении сущности межкультурной коммуникативной компетентности, а также факторов, обуславливающих специфику ее развития.

Анализ психологической сущности межкультурной коммуникативной компетентности личности представляется нам актуальным, поскольку:

- данный феномен по своей сути прежде всего является личностным новообразованием;
- развитие данной компетентности детерминировано психофизиологическими, индивидуально-личностными особенностями личности;
- анализ психолого-педагогических условий формирования межкультурной коммуникативной компетентности личности сопряжен с исследованием социально-психологических факторов развития данной компетентности.

В работах зарубежных и отечественных психологов освещаются психофизиологические, индивидуально-личностные, психолого-педагогические и социально-психологические аспекты межкультурной коммуникативной компетентности личности. Анализ социально-психологической составляющей межкультурной коммуникативной компетентности личности представляется нам одним из наименее разработанных аспектов данного личностного новообразования.

Мы полагаем, что социально-психологический анализ сущности феномена межкультурной коммуникативной компетентности позволяет рассмотреть следующие стороны данного личностного новообразования:

- индивидуально-личностную, внутреннюю сторону – совокупность личностных характеристик, способствующих или препятствующих эффективному взаимодействию на межкультурном уровне;

- объективную, или внешнюю, сторону – это факторы этносоциокультурной среды, в рамках которой протекают процессы социализации и инкультурации личности, выступающей в роли субъекта межкультурного взаимодействия;

- интеракционную сторону – факторы, обуславливающие специфику межличностного взаимодействия на внутрикультурном и межкультурном уровне, а также формирующиеся в результате непосредственного опыта интересующего взаимодействия отношения к представителям как собственной этнической общности, так и иноэтнических групп.

В рамках данной статьи основное внимание сконцентрировано на рассмотрении социально-психологической сущности культуры, выступающей одной из ведущих детерминант развития межкультурной коммуникативной компетентности личности.

В современных гуманитарных науках как в России, так и за рубежом понятие «культура» относится к числу фундаментальных. Необходимо также отметить, что данный феномен является одним из самых трудно определяемых в науке в связи с его многоаспектностью.

Мы разделяем точку зрения А.Д. Карнышева, который полагает, что «если не определиться с конкретным содержанием понятия культура, ее разновидностями и основными позициями, то и дефиниция «межкультурная компетентность» выступит в качестве расплывчатой, аморфной, многоаспектной, в которую каждый вправе вкладывать собственное представление» [1, с. 151].

В этой связи нам представляется чрезвычайно важным при анализе определений понятия «культура» акцентировать внимание на трактовках данного феномена, имеющих непосредственную связь с социальным взаимодействием как на внутрикультурном, так и межкультурном уровне.

Известный американский психолог Д. Мацумото рассматривает культуру как динамическую систему правил, эксплицитных и имплицитных, установленных группами с целью обеспечить свое выживание, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, общие для группы, но реализуемые различным образом каждым специфическим объединением внутри

группы, передаваемые из поколения в поколение, относительно устойчивые, но способные изменяться во времени [2, с. 38].

По мнению Ф. Тромпенаарса, культура – это среда, в пределах которой люди взаимодействуют, познают себя и строят отношения с внешним миром. Национальная же культура представляет собой многослойную систему, подобно луковице. Внешний слой – эксплицит-культура – состоит из таких компонентов, как язык, пища, архитектура, памятники, сельское хозяйство, религиозные сооружения, базары, мода, искусство и т. д. Средний слой – нормы и ценности. Сердцевина культуры представляет собой смысл бытия – продукт коллективной мозговой деятельности, органично вплетенный в жизненную позицию представителей данной культуры. Все слои взаимно дополняют друг друга. [3, с. 20].

В отечественной науке термин «культура» также трактуется неоднозначно.

По мнению Л.Г. Почебут, основное предназначение культуры состоит в формировании единого понимания смысла жизни людьми, принадлежащими к данной общности. Система ценностей, связанная с целями и средствами их достижения, придает осмысленность жизни. Культура создает единое смысловое поле посредством категоризации идей и предметов, существующих в окружающем мире. Мир структурируется в сознании людей, идеи и предметы обретают смысл и значение [4, с. 13].

А.Д. Карнышев, трактуя культуру с позиций этнической психологии, рассматривает данный феномен как определенный набор конструкторов, с помощью которых личность идентифицирует себя с другими людьми, формулируя в качестве вывода степень своего различия или, наоборот, сходство с представителем (представителями) сообщества, с которыми человеку приходится взаимодействовать [1, с. 151].

По мнению Т.Г. Стефаненко, культура является основным фактором, лежащим в основе межэтнических различий психики. «...Культура не только многоаспектна, но и многофункциональна. Среди множества выполняемых ею функций одной из важнейших является регулятивная функция, благодаря которой культура в той или иной мере определяет поведение людей» [5, с. 193].

В трактовке Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко культура понимается как некий фильтр не только при восприятии вещей, но и при их интерпретации и осмыслении. «Мы не можем отделить себя от своей культуры и невольно трактуем поведение других с ее позиций» [6, с. 26].

Л.И. Гришаева и Л.В. Цурикова, известные специалисты в области межкультурной коммуникации, акцентируют внимание на точке зрения, согласно которой предлагается выделять три части культуры: материальную, духовную и интеракциональную. Результаты материальной деятельности составляют материальную часть культуры, духовной – духовную. Интеракциональная часть культуры представляет собой совокупность способов организации взаимодействия, имеющего целью производство материального и/или духовного.

Каждая из частей культуры имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. Внешняя часть культуры связана в той или иной мере с эксплицируемыми сущностями, а внутренняя – с системой ценностных установок, представлений и верований, как они сложились для соответствующей культуры [7, с. 10].

В рамках концепции Г.В. Елизаровой культура понимается в единстве трех функций: семиотической

(как презентующая во всех своих проявлениях систему заложенных в ней ценностей), социальной (как существующая только в обществе, обеспечивающая его целостность и передачу системы ценностей от одного поколения к другому) и когнитивной, заложенной в ментальных структурах индивида и позволяющей ему интерпретировать происходящее вокруг и с ним самим.

«Все проявления культуры: материальные, духовные, речевые и прочие могут рассматриваться по аналогии с языком как «означающие», обладающие определенным культурным значением. Культурное значение носит комплексный характер. Его основной чертой является индексальная природа. Это означает, что в событиях, фактах, тенденциях зачастую невозможно вычленивать такие компоненты, которые отражают в качестве «означающего» некоторую культурную ценность. В большинстве случаев события, явления, институты общества, человеческое поведение отсылают к культурным ценностям, связывают посредством единой системы таких ценностей всех носителей конкретной культуры в единое целое – культурную общность» [8, с. 42–43].

В психологической науке термин «культура», по мнению О.В. Михайловой, употребляется прежде всего как внешняя социально-символическая среда, в которой происходит развитие и социализация личности [9, с. 49].

Социализация в психологии определяется как комплекс социальных и психических процессов, с помощью которых человек усваивает знания, нормы и ценности, позволяющие ему стать полноправным членом общества. Социализация происходит путем целенаправленных, осознанных, контролируемых воздействий, а также с помощью стихийных, спонтанных процессов, которые влияют на становление личности [10, с. 436].

С точки зрения социальной психологии «социализация – двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны – процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [11, с. 267].

С возникновением сообщества людей, вынужденного действовать как единый субъект, появляется сложная проблема преодоления различий в субъективном восприятии окружающего мира и выработке согласованного взгляда на мир, то есть проблема конструирования общего для всех, или интерсубъективного, мира. Осваивая в совместной с другими людьми деятельности и постоянном общении с ними систему общепринятых понятий, представлений, взглядов на мир, социализируемый субъект, таким образом, и входит в социальную среду людей данной культуры [12, с. 3].

В сфере наблюдаемого поведения одним из основных эффектов социализации является формирование культурно определенных действий с предметами культуры, а также способности к осознанной целенаправленной деятельности [12, с. 7–8].

Особую значимость в контексте нашего исследования приобретает проблема «психологических эффектов социализации». Данный термин ввел в научный оборот Б.Г. Ананьев для обозначения изменений в психике человека, являющихся следствием систематического общения и совместной деятельности человека с другими людьми на протяжении всей жизни. К ним Б.Г. Ананьев относит: 1) формирующиеся социальные установки (аттитюды); 2) ценностные ориентации и интересы; 3) характер лич-

ности как целостный эффект социализации; 4) интериоризацию и экстериоризацию умственных действий и их динамический баланс [13].

С социализацией тесно связан процесс приобщения к культуре – инкультурация, в результате которого молодые люди познают и перенимают манеру поведения, свойственную культуре их страны [2, с. 223].

Термин «инкультурация» возник в культурной антропологии. Его создателем принято считать американского антрополога М. Херсковица. Разделяя понятия «социализация» и «инкультурация», под первым он понимает интеграцию индивида в человеческое общество, приобретение им опыта, который требуется для исполнения социальных ролей. А в процессе инкультурации индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур [14, с. 89–90].

Следует отметить, что на сегодняшний день нет единого мнения относительно тождественности или дифференциации терминов «социализация» и «инкультурация».

По мнению А.И. Кравченко, основные различия в трактовке терминов «социализация» и «инкультурация» заключаются в следующем: социализация обозначает обучение человека жизни в современном обществе. «В какую бы страну он ни выехал на время или ни переехал навсегда, он обязан иметь элементарные представления о социальной структуре и стратификации общества, распределении людей по классам, способах зарабатывания денег и распределении ролей в семье, основах рыночной экономики и политического устройства государства, гражданских правах и т. п.» Инкультурация же обозначает обучение человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре. Культура в разных странах более специфична, чем социальная структура.

Результатом социализации является вращение в общество, становление человека социального – личности, в то время как в результате инкультурации происходит «срастание с родной культурой, становление человека воспитанного. Конечный результат инкультурации – интеллигент» [15, с. 134–136].

Дж. Эйпонт (J.F. Aponte) и Л. Джонсон (L.R. Johnson) в этой связи отмечают, что успешная инкультурация предполагает компетентность в вопросах, касающихся собственной культуры, а также сформированность этнической и конфессиональной идентичности [14, с. 6].

В исследованиях зарубежных авторов также освещается вопрос о взаимосвязи инкультурации и этноцентризма. С. Тинг-Туми, рассматривая специфику культурного воздействия на коммуникацию, указывает на то, что развитие этноцентристских установок в отношениях и поведении является прямым следствием процесса инкультурации. «Культура – это своего рода солнцезащитные очки. Они защищают нас от внешних воздействий, обеспечивая комфорт и некоторую безопасность. Обладая культурной идентичностью, любой человек, в той или иной степени, склонен к проявлению этноцентризма. Мы начинаем смотреть на мир через «этноцентрические очки» в процессе приобщения к нашей собственной культуре» [16, с. 14].

Рассматривая культуру как неотъемлемую составляющую межкультурного взаимодействия, мы также считаем значимым анализ понятия «этническая культура». В своем диссертационном исследовании «Особенности

коммуникативной компетентности в поликультурной среде» О.В. Михайлова анализирует определения понятия «культура» Л.Г. Почебут, Л.А. Егоровой, А.О. Бороноева, В.Н. Павленко, А.А. Коряниной и др. В рамках данных определений культура рассматривается как категория, характеризующая этническую общность.

Так, Л.А. Егорова подчеркивает, что в этнопсихологии наиболее часто употребляется термин «этническая культура», который отражает своеобразие материального, духовного и социального окружения конкретного этноса. Только в соответствующей этнокультурной среде возможно формирование этнической специфики психики (индивида) – этнического сознания и самосознания, национального характера, менталитета, этикета общения и т. д. Изучаемые этнической психологией социальные и психологические явления в целом являются результатом социокультурных влияний и социализации [9, с. 49–50].

А.О. Бороноев и В.Н. Павленко считают, что общечеловеческая культура есть в определенной мере некая сумма этнических культур, по крайней мере, нет общечеловеческой культуры вне этнической, национальной. Говоря о культуре, культурном развитии, они имеют в виду национальную культуру, которую понимают как систему определенных материальных и духовных ценностей, совокупность форм деятельности и духовных ценностей для конкретного народа, этноса. Любая этническая культура по своему содержанию не только уникальна как плод творения одного народа, но и несет в себе черты общечеловеческой культуры, а также элементы, связанные с особенностями социального развития. Несмотря на этот сложный синтез разных тенденций, этническая культура составляет самостоятельное, самоценное и неповторимое само по себе явление, что определяет ее функции, в частности, в формировании «национального типа» личности. Она оказывает на человека двойное влияние: внутреннее и внешнее. Она определяет те ценности, интересы, этнические нормы, эмоциональные состояния, которые представляют сущностные мотивы деятельности человека. Ею же обуславливается своеобразие и внешнего проявления этих мотивов. Человек и культура неразрывны, культура глубочайшим образом связана с сущностью человека [9, с. 50].

По мысли А.А. Коряниной, любое культурное явление так или иначе связано с этносом, поскольку оно распространяется именно среди представителей данного этноса, и именно в культуре этноса наиболее адекватно отражаются особенности его истории, образа жизни, его отличие от других. При этом культура представляется как функционально обусловленная структура, имеющая внутри себя механизмы самосохранения, способствующие как адаптации своих членов к внешнему – природному и культурно-политическому – окружению, так и приспособлению внешней реальности к нуждам и потребностям представителей данного этноса. Этническая культура на настоящем этапе развития принципиально отличается от традиционной культуры, включает в себя многие компоненты культуры, в том числе и массовые, современные [9, с. 50–51].

На основе анализа представленных подходов к определению феномена культуры мы пришли к мысли о том, что культура в русле межкультурного взаимодействия представляет собой сложную многоуровневую систему, детерминирующую становление и развитие личности.

Этническая культура представляет собой контекст, детерминирующий специфику протекания процессов

социализации и инкультурации индивида, а также их результатов [17–24]. В качестве результатов социализации и инкультурации индивида нами рассматриваются:

- успешная адаптация индивида к условиям социокультурной среды, в рамках которой протекает его жизнедеятельность;
- накопление личностного потенциала и формирование уникальных личностных качеств;
- формирование личностного потенциала для взаимодействия на межкультурном уровне;
- формирование культурной и этнической идентичности личности;
- формирование этноцентристских представлений в отношении представителей инокультурных общностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карнышев А.Д., Винокуров М.А., Трофимова Е.Л. Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность. Иркутск: БГУЭП, 2009. 310 с.
2. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 668 с.
3. Тромпенаарс Ф., Хэмпден-Тернер Ч. Национально-культурные различия в контексте глобального бизнеса. М.: Попурри, 2004. 528 с.
4. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб.: СПбУ, 2005. 281 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
6. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Высшая школа экономики, 2007. 527 с.
7. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. 4-е изд. М.: Академия, 2007. 336 с.
8. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
9. Михайлова О.В. Особенности коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде : дис. ... канд. псих. наук. СПб, 2009. 240 с.
10. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 544 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 376 с.
12. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации. СПб.: Речь, 2007. 365 с.
13. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Л.: ЛГУ, 1971. Вып. IX. С. 144–150.
14. Simms T Exploring the trail to health: enculturation, sense of coherence, and well-being in American Indians // A Thesis for the degree master of arts in counseling psychology, 2010.
15. Кривошеев В.А. Основы этнической психологии. Гродно: ГрГУ, 2010. 106 с.
16. Ting-Toomey S. Communicating across cultures. New York: Guilford Press, 1999. 328 p.
17. Агапов О.Д. Культура как ресурс развития общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 7–10.
18. Парменов А.А. О проблемах социализации и морального выбора личности в современном обществе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 35–39.
19. Лившиц Ю.А. Сквозное формирование социально-культурной компетенции студентов вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (27). С. 239–242.
20. Лякишева А.В. Роль неформального образования молодежи в процессе социализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 21–23.
21. Ефремкина И.Н. Исследование маркеров этнической толерантности (на примере подростков и лиц юношеского возраста) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 119–123.
22. Павленко А.Ю. Понятие общей культуры в историко-педагогическом аспекте // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 46–48.
23. Горбачева Н.Б. Изучение молодежи в социологическом аспекте // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 57–60.
24. Гринев С.Я. Аспекты формирования профессиональной культуры у будущих специалистов управления проектами // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 19–22.

CULTURAL DETERMINATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL (SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS)

© 2015

O.B. Bolshakova, postgraduate student
Chita Institute of Baikal State University, Chita (Russia)

Keywords: intercultural communicative competence; culture; ethnic culture; socialization; enculturation; ethnocentrism; cultural identity; ethnic identity.

Abstract: Today, the intercultural communicative competence is an object of research of various scientific fields; this fact determines the variation and the versatility of its concepts. On the one hand, it proves the significance and the relevance of this phenomenon, but on the other hand, it generates some sort of disagreement in defining its essence and the factors determining its development specific character. The analysis of psycho-pedagogical conditions of formation of the intercultural communicative competence is associated with the research of socio-psychological factors of its development. Culture is considered one of the key categories in this context. The paper analyses various definitions of the concept of “culture” from the perspective of relations with the social interaction on intracultural and intercultural levels, and considers the issues of correlation of the concepts of “enculturation” and “socialization”, and the enculturation and ethnocentrism interrelation. The author made a conclusion that, in the line of intercultural interaction, culture is the complex multilevel system determining the individual formation and development. Ethnic culture is specified as the context determining the specific character of the individual socialization and enculturation processes and their results.

УДК 159.9.018.4

**КОНЦЕПЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТАТУСНО-РОЛЕВОГО ПОДХОДА КАК ФАКТОРА
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

© 2015

Л.А. Метелева, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; статусно-ролевой подход; транзакционный анализ; концепция отраженной субъектности; эмпатия; эго-состояния; транзакции-контакты; психологические игры.

Аннотация: В статье говорится о важности личностного совершенствования не только обучаемых, но и преподавателя в условиях становления новой образовательной концепции, влияющей на современное видение учебного процесса и организацию взаимодействия в рамках обучающей среды. В основе предлагаемого автором статусно-ролевого подхода как фактора формирования коммуникативной компетентности студентов лежит модель транзакционного анализа, разработанная Э. Берном. Автор раскрывает содержание трех внутренних составляющих «Я» (состояния Родителя, Ребенка и Взрослого) в структуре личности. Подчеркивается важность активизации и укрепления состояния Взрослого, что позволяет наладить конструктивный диалог сторон с позиций равноправного партнерства, сотрудничества и развития творческого потенциала.

Современная концепция приоритетности гуманистически ориентированного подхода, направленного на формирование нового типа личности, обладающего не набором статичных знаний, а широким спектром компетентностей, связана с возникновением определенных трудностей в его реализации, которая не может быть сведена к простому освоению суммы технологий и алгоритмов (О.Л. Жук [1], Е.М. Куроленко [2], Р. Мэй [3]).

Для достижения эффективного влияния на индивидуальность обучаемых и преобразования их сознания и поведения через свою представленность в них требуются глубокое личностное осмысление и серьезная работа преподавателя над самим собой.

Этот в высшей степени сложный процесс предполагает пересмотр собственной системы взаимоотношений, внутренних состояний, потребностей и мотивов, определяющих структуру смыслового, эмоционального и стилистического уровня контактов и взаимодействий с другими людьми.

Насколько позитивным будет влияние, оказываемое на студента личностью преподавателя, напрямую зависит от приобретения последним чувства внутренней уверенности и гармонии с миром и собой, поскольку лишь по-настоящему независимый и ответственный взрослый, освободивший интуитивное начало своего педагогического мастерства и выстраивающий психологически ценностное общение со студентами, может действительно стимулировать процесс личностного роста и творческой самоактуализации, лежащей в основе развития всех составляющих коммуникативной компетентности и формирования нового типа личности [4].

В современной педагогической психологии проблема включения личностного потенциала и активного соучастия обеих сторон обучения в процесс формирования коммуникативной компетентности нашла отражение в работах В.А. Горяниной, А.В. Морозова, В.А. Сластенина, Д.В. Чернилевского и др. Так, в частности, А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский отмечают, что усвоение содержания учебных предметов является не самоцелью, а средством развития личности, и «стратегический смысл образования в XXI веке заключается в том, чтобы вырастить человека с личным суверенитетом, свободного и творческого, способного непрерывно самоопределяться не только и не сколько в рамках сферы профессиональной деятельности, сколько общечеловеческих ценностей» [5, с. 5].

Таким образом, для формирования у студентов

коммуникативной компетентности как интегрального личностного качества, обеспечивающего социальную адаптивность, возможность адекватного отражения психических состояний, личностного склада другого человека и способствующего в целом оптимальному разрешению проблем общения, необходимо не формальное взаимодействие, нивелирующее индивидуальность, а взаимодействие, означающее встречу двух личностей, окрашенную взаимным интересом, открытостью и пониманием [6].

Подобные взаимоотношения в значительной мере определяют готовность и желание студентов быть обучаемыми, а добровольное стремление получить знания, подкрепленное активностью и инициативой, оказывает особый благоприятный эффект психотерапевтического свойства, расширяющий возможности восприятия и усвоения информации [7].

Целью статьи является раскрытие и обоснование концепции использования статусно-ролевого подхода как фактора формирования коммуникативной компетентности студентов, позволяющего задействовать не одно профессиональное развитие, но и личностное совершенствование сторон, включающее гибкость, спонтанность и способность к созданию отношений, характеризующихся искренностью, принятием, высокой оценкой другого человека, возможностью видеть его мир и его самого так, как он сам их видит.

Использование модели транзакционного анализа, разработанной выдающимся американским психологом и психиатром Э. Берном и лежащей в основе предлагаемого нами статусно-ролевого подхода, позволяет налаживать конструктивный диалог со студентами и осуществлять обучение с исходных позиций равноправного партнерства, сотрудничества и развития их творческого потенциала.

Начнем с того, что согласно исследованиям Э. Берна различные аспекты поведенческих схем и эмоциональных реакций человека (голос, словарный запас, точка зрения и видение проблемы) меняются в соответствии с определенными психологическими реальностями. Под ними подразумеваются состояния сознания, повторяющиеся образы, действующие с момента фиксации в детстве, а также состояния, направленные на переработку информации и объективную формулировку выводов.

Гармоничное взаимодействие трех внутренних составляющих (состояния Родителя, Ребенка и Взрослого) является чрезвычайно важным, так как создает здоро-

вое психологическое равновесие, делая жизнь человека полноценной и насыщенной. При этом актуализация одного из состояний в какой-либо момент не исключает и не умаляет участия остальных в регуляции поведения в целом.

Способы построения взаимоотношений с людьми с помощью этих трех компонентов «Я» в структуре личности могут быть проанализированы и скорректированы таким образом, что за ними постепенно обнаружится понимание причин собственного поведения, умение самостоятельно мыслить, доверять своим чувствам и открыто выражать их, что в конечном итоге будет содействовать установлению баланса между интеллектуальной и эмоциональной сторонами личности. Переставая быть конфликтующими силами, они, в свою очередь, способствуют осознанию человеком себя и обретению черт, благодаря которым у преподавателя появляется возможность помочь студентам увидеть преимущества такого саморазвития и найти уникальные пути продвижения в этом направлении [8].

Остановимся более подробно на самих функциональных эго-состояниях человека, разграничение которых очень важно для внутреннего осознания, уравнивающего эмоциональное и интеллектуальное начала личности.

Эго-состояние Родителя содержит в себе установки, ценности, предрассудки и убеждения, привнесенные во внутренний мир человека значимыми для него в детстве людьми, которые либо проявляли по отношению к ребенку доброту и покровительство, либо, напротив, применяли жесткие запреты и указания. Под действием первых впоследствии формируется заботящийся Родитель с его одобрением и поддержкой, а под действием вторых – контролирующий, с низкой эмпатией, догматичностью, нетерпимостью и неумением сочувствовать. Впрочем, обе ипостаси предполагают определенную позицию главенства, которая внешне может выражаться в предубеждениях, менторстве и слишком критическом отношении к другим, а внутренне – переживаться как старые, укоренившиеся наставления, влияющие на личность негативным, подавляющим образом.

Заботливая сторона Родителя может быть вполне уместна, если она является откликом на потребность в сочувствии и помощи. Принудительное же воспитание с проявлением морализаторства, критики и пренебрежительного отношения в ситуации, когда человек нуждается в совершенно ином взаимодействии и не желает быть объектом такого влияния, свидетельствует уже о крайне неадекватном использовании состояния Родителя.

Компонент Ребенка в структуре личности представляет мир чувств, адаптации и переживаний, проявляющихся в трех состояниях. С одной стороны, он олицетворяет интенсивные, свободно выражаемые эмоции, импульсивность, спонтанность и независимость. С другой – это высокотворческая и одновременно манипулятивная часть, отвечающая за невербальные сообщения, расчет событий и выживание в различных ситуациях. Сильная зависимость от нее может приводить к установлению формального жизненного стиля и к замене реального общения циклическим разворачиванием психологических игр. Третья сторона данного эго-состояния отражает воздействие значимых лиц, адаптацию к социальным требованиям, что в разумной мере необходимо, но, принимая вид излишней репрессивности, таит в себе огромную опасность, так как ведет к потере способности доверять собственным мыслям и чувствам, заменяя их

на ожидаемые; снижает любознательность и «включает» реализацию родительских предписаний в области поведения, чувств, восприятия себя и отношения к другим людям.

Адекватной поэтому можно считать лишь такую адаптацию, благодаря которой личность учится понимать окружающих, ценить их индивидуальность, не обижая и не настаивая на своем, мыслить при этом независимо от чьих-либо мнений, не подражать никому и не уходить от действительности в мир нереализованных мечтаний. Отметим, что если преподаватель не проявит желания разглядеть в себе компонент Я-Ребенка и внутренне урегулировать взаимоотношения с ним, то его эффективность будет значительно снижена, так как даже бессознательные проявления негативной адаптации (согласно концепции отраженной субъектности) будут стимулировать появление подобных качеств и в обучаемых.

Наряду с описанными выше состояниями в структуру личности каждого человека включено и эго-состояние Взрослого, в котором объединяются чувства, установки и типы поведения, наиболее приспособленные к действительности и служащие для сбора объективных данных, переработки информации, оценки вероятных вариантов действий и степени соответствия объективности взаимоотношений с миром и людьми имеющемуся личному опыту. Взрослый считается самостоятельным, организованным, интеллектуальным «менеджером» личности, выступающим посредником между действиями Родителя и Ребенка, способным использовать информацию того и другого, рассматривать возможные последствия и находить альтернативные решения независимо от традиционных установок, архаических сомнений и преобладающих взглядов. Важным качеством Взрослого считается умение приводить полученные данные в систему и координировать свои действия соответственно ситуации «здесь и сейчас» и объективной реальности в целом.

Решения, принятые Взрослым, не обязательно будут точными и «правильными», но они будут приняты сознательно и без постороннего влияния, что приведет постепенно к уменьшению числа поступков с тяжело переживаемыми последствиями, избавлению от внутренних конфликтов, противоречий и росту успешности.

Для повышения эффективности преподавательского мастерства, влияющего на развитие всех аспектов коммуникативной компетентности и формирующего ее мотивационное обеспечение, необходимо создание взаимоотношений со студентами на основе более гуманных программ поведения и новых установок, позволяющих осознавать полезные и деструктивные стороны внутренних позиций, а также закреплять и актуализировать гармоничное и целостное состояние личности обеих сторон.

Особое внимание при этом следует уделить активизации и укреплению состояния Взрослого, под влиянием которого люди способны не только лучше осознавать свои внутренние реакции, но и изменяться вопреки прошлому жизненному опыту, возвращая утраченную способность к искренности, проявление которой обычно связывается с разного рода опасениями, поскольку аутентичные человеческие взаимоотношения гораздо более уязвимы по сравнению с психологическими играми. Именно привязанность к манипуляциям и играм заставляет личность проигрывать в психологическом плане, уничтожает человечность и открытость в отношениях между людьми, поскольку трансакции-контакты внутри игры выглядят вполне правдоподобно и имеют внешне

разумные обоснования, однако неизменно завершаются расплатой, выгодной одному из ее участников [9].

Для того чтобы избавиться от необходимости манипуляций и ношения масок, мешающих встрече со своей подлинной сущностью и затрудняющих взаимодействие с обучаемыми в процессе формирования качеств, значимых для развития коммуникативной компетентности, важно, чтобы преподаватель разглядел принятую им самим линию поведения, дифференцировав источники своих мыслей, поведения и чувств. Отметим, что за установками и теоретическими идеями гуманистического подхода в образовании могут стоять лишь личностно принимающие его люди, которые не пытаются автоматически повторять методические приемы обучения, а реализуют их через аутентичное общение посредством ценностного отношения к чужой и своей личности.

Благодаря признанию собственных прав в сфере взаимоотношений в различных областях жизни, естественным образом понимается и право студентов на аутентичность, индивидуальность и внутреннюю неповторимость, раскрывающуюся при установлении отношений с отсутствием манипуляций и при ясности целей обеих сторон, когда каждый участник процесса обучения чувствует свою взаимозависимость с остальными и имеет возможность реализовать потребности в общении, развитии и личностном росте.

При таком взаимодействии, базирующемся на принципах сознательного партнерства, студент выступает как полноправный участник обучения, способный к личной ответственности за его результативность и к творческой познавательной активности в процессе изучения определенного предмета. Выявляя зависимость между факторами успешного развития коммуникативной компетентности, мотивационным обеспечением ее формирования и концептуальными основами психотерапевтической организации педагогического процесса, мы пришли к выводу, что наиболее конструктивными техниками общения со студентами являются взаимодействия, построенные на транзакциях, которые служат поддержанию личности студентов, их самостоятельности, креативности и спонтанности [10-16].

В основе этих транзакций лежит необходимость переориентации преподавательского подхода на позицию Взрослого, так как зачастую состояние Родителя неотвратимо принимает черты жесткости, контроля, критики, способствующих негативной адаптации обучаемых, невольно поощряя в них инертность, что значительно тормозит развитие самоценных форм активности, ограничивает формирование личности и придает оттенок декларативности самой идее и возможности передачи реальной ответственности студентам за их поступки и сделанный выбор.

Личность преподавателя в процессе формирования коммуникативной компетентности играет огромную роль, поскольку доверие и отношение к нему как к партнеру, демонстрирующему доброжелательное участие, эмпатию, позицию заинтересованности и помощи, создает у студентов чувство безопасности, стимулирует проявление познавательных и творческих способностей, рост и позитивные изменения в плане психологическом и учебном, позволяет сделать осознанный выбор приоритетов, опирающийся на подкрепленный практикой реальный опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. 336 с.
2. Куролентко Е.М. Некоторые аспекты гуманистического подхода в высшем образовании // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. 2010. № 12. С. 171–172.
3. Мэй Р. Экзистенциальная психология. М.: Инициатива, 2005. 160 с.
4. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33–36.
5. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. М.: Традиция, 2004. 559 с.
6. Апанасюк Л.А. Навыки межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов. Тольятти: ТГУ, 2012. 212 с.
7. Апанасюк Л.А. Алгоритм подготовки студентов-мигрантов к межкультурной коммуникации при преодолении ксенофобии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2 (24). С. 383–388.
8. Берн Э. Игры, в которые играют люди, Люди, которые играют в игры. СПб.: Специальная литература, 1996. 234 с.
9. Джеймс М., Джонгвард Д. Рождённые выигрывать. М.: Прогресс, 1993. 333 с.
10. Смирнова Е.В. Реализация межкультурной коммуникации участников учебного процесса в условиях информатизации образования // Актуальные проблемы экономики и управления. 2015. № 1 (5). С. 83–86.
11. Метелева Л.А., Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (27). С. 243–246.
12. Богданова А.В. Актуальные вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 9–13.
13. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45–47.
14. Насиленко Л.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях высшего учебного заведения (из опыта университета современных знаний) // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 31–33.
15. Ивашенко О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов государственной службы по чрезвычайным ситуациям // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 20–23.
16. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33–36.

THE CONCEPT OF USING THE STATUS AND ROLE APPROACH AS A FACTOR OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

© 2015

L.A. Meteleva, PhD (Psychology), assistant professor of Chair
“Theory and Practice of Teaching Foreign Languages and Cultures”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: communicative competence; status and role approach; transactional analysis; the concept of reflected subjectivity; empathy; ego-states; transactions-contacts; psychological games.

Abstract: The paper emphasizes the importance of personality development of both students and teachers in the context of formation of a new educational concept affecting contemporary vision of the educational process and organization of interaction within the learning environment. Transactional analysis model developed by E. Berne is used as the basis for status and role approach which is considered by the author as a factor of students' communicative competence development. The work reveals the meaning of the three inner elements of the “I” (state of a Parent, a Child, and an Adult) within the personality structure. The author underlines the importance of activization and strengthening of the Adult state as it facilitates a meaningful dialogue between the parties in terms of equal partnership, cooperation, and creative potential development.

НАШИ АВТОРЫ

Азизова Литта Равильевна, магистр.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-92-47.

E-mail: litta@myowl.ru

Аймухамбетов Нуржан Нурлымбекович, аспирант кафедры «Адаптивная физическая культура».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, РФ, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Фрунзе, д. 2 «г».

Тел.: 89277974770

Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, физики и информатики, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методики их преподавания».

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26.

E-mail: vnaniskin@gmail.com

Аниськин Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Химия, география и методика их преподавания».

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26.

E-mail: aniskinsergei@mail.ru

Антонова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Алгебра и геометрия».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-91-13

E-mail: I.Antonova2@tltsu.ru

Апанасюк Лариса Ахунжановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-94-83, (8482) 53-94-57

E-mail: apanasjuk-L@yandex.ru

Артамонова Екатерина Сергеевна, аспирант, преподаватель в Волжском университете имени В.Н. Татищева (институт), кафедра «Романо-германская филология».

Адрес: Волжский университет имени В.Н. Татищева (институт), г. Тольятти, ул. Белорусская, 6 а.

Тел.: 89372172380

E-mail: katherine.artman@yandex.ru

Бергис Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-95-68

E-mail: t-bergis@mail.ru

Большакова Олеся Борисовна, аспирант.

Адрес: Читинский институт Байкальского государственного университета, 672000, Россия, г. Чита, ул. Анохина, 56.

E-mail: olesyabolshakova@yandex.ru

Бондарева Валерия Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник международного отдела, доцент кафедры «Иностранные языки».

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, России, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67.

E-mail: international@pgsga.ru

Борисов Александр Яковлевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания.

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Россия, 443099, г. Самара, ул. Максима Горького, 65/ 67.

E-mail: borisov-samara@mail.ru

Тел: 89063439577

Борукаева Залина Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии.

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.

Тел.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Буренкова Диана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 89050197334

E-mail: di76@rambler.ru

Бухалова Наталья Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки».

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22а.

E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

Гудков Антон Андреевич, студент.

Адрес: Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445017, Россия, г. Тольятти, ул. Гагарина, 4.

Тел.: (8482) 24-83-01

E-mail: tonyg.ya@yandex.ru

Гудкова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 24-83-01

E-mail: _lady.svg@ya.ru

Гузнова Алена Вячеславовна, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные науки».

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22а.

E-mail: alena_guznischeva@mail.ru

Даричева Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации.

Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, 603600, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.

E-mail: maria.dar@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

Дзусова Бэлла Таймуразовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинской филологии.

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, ул. К. Маркса, 36.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Добудько Александр Валерьянович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания».

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 24.

E-mail: tdobudko@mail.ru

Добудько Татьяна Валерьяновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики, прикладной математики и методики их преподавания.

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 24.

E-mail: tdobudko@mail.ru

Ершова Наталья Николаевна, преподаватель.

Адрес: Тольяттинский машиностроительный колледж, 445032, Самарская область, г. Тольятти, Южное шоссе, 119.

Тел.: (8482) 55-98-45

E-mail: tmt25@mail.ru

Жданова Елена Юрьевна, ведущий специалист Центра научных журналов, аспирант.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-64-31

E-mail: celena111@yandex.ru

Жукова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки».

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, России, Самара, ул. М. Горького, 65/67.

E-mail: tatianazhu@mail.ru

Залалетдинов Артем Рафаилович, магистрант института физической культуры и спорта.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-64-13

E-mail: ArtArtful@inbox.ru

Иванова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальная адаптация и организация работы с молодежью».

Адрес: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, 248002, Россия, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26.

E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Кагуй Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Адрес: Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, 423810, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28.

Тел.: 89093108452

E-mail: kagui-natasha@mail.ru

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Иностранный язык инженерно-технического направления».

Адрес: Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30.

E-mail: kse2000@list.ru

Кириллова Мария Владиславовна, ассистент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, Тольятти, улица Белорусская, 16В.

E-mail: mashka-88@list.ru

Кольева Наталья Станиславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Информационные системы».

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева, 150000, Казахстан, Петропавловск, ул. Пушкина, 86.

E-mail: nkoleva@mail.ru

Коцарева Карина Фаридовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16В.

E-mail: cari@inbox.ru

Лавренина Александра Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и теоретическая физика».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 (8482) 54-92-10

E-mail: A.Lavrenina@tltsu.ru

Леванова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и теоретическая физика».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 (8482) 54-92-10

E-mail: Levanowa.natalya@yandex.ru

Лившиц Юрий Анатольевич, директор гуманитарно-педагогического института.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-95-55

E-mail: yurij-livshic@yandex.ru

Маланов Иннокентий Александрович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики.

Адрес: Бурятский государственный университет, 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ранжурова, 4.

E-mail: pedagogika@bsu.ru

Марченкова Лариса Александровна, старший преподаватель кафедры «Геология и геофизика».

Адрес: Самарский государственный технический университет, Россия, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.

Tel.: 89171161413

E-mail: Larisa.mw@mail.ru

Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-92-93

E-mail: marsela_l.m@bk.ru

Минеева Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации.

Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, 603600, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.

E-mail: mineevaolga@gmail.com

Одарич Ирина Николаевна, аспирант.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 89272168246

E-mail: odarich28@gmail.com

Осипов Алексей Николаевич, заместитель директора по воспитательной работе.

Адрес: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 16 имени Н.Ф. Семизорова», 445020, Россия, Тольятти, ул. Баныкина, 4.

Тел.: 89033300064

E-mail: qwerty7772@yandex.ru

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14

E-mail: allaoshkina@yandex.ru

Павлова Ольга Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки».

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22а.

E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

22а.

E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

Питерская Снежана Эдуардовна, ассистент кафедры международного права и международных связей, аспирант.

Адрес: Забайкальский государственный университет, 672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30.

E-mail: sne5299@yandex.ru

Потемкина Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и теоретическая физика».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-95-18

E-mail: S.Potemkina@tltsu.ru

Пугач Валерий Исаакович, кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания.

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 24.

E-mail: vipugach@yandex.ru

Пугач Ольга Исааковна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания.

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 24.

E-mail: olupugach@yandex.ru

Разуваева Наталья Викторовна, магистр направления подготовки «Педагогическое образование» магистерской программы «Математическое образование», учитель МБОУ гимназия № 9.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-91-13

E-mail: razuvaeva83@yandex.ru

Рябинова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики и прикладной информатики.

Адрес: Самарский государственный технический университет, Россия, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.

E-mail: eryabinova@mail.ru

Тел: 89272635190

Рязанова Мария Павловна, аспирант.

Адрес: Самарский филиал Московского городского педагогического университета, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Тел.: 89179507343

E-mail: mashichru@yandex.ru

Спирина Марина Савельевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика».

Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445017, Россия, г. Тольятти, ул. Гагарина, 4.

Тел.: (8482) 74-86-49

E-mail: msspirina@list.ru

Старцева Наталья Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки».

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, России, Самара, ул. М. Горького, 65/67.

E-mail: tatianazhu@mail.ru

Сундеева Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и методики преподавания».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: sla2204@yandex.ru

Сяська Инна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Биология».

Адрес: Ровенский государственный гуманитарный университет, 33028, Украина, г. Ровно, ул. Остафова, 31.

E-mail: syaska_i@mail.ru

Татарницева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: alyeparusa08@mail.ru

Токтарова Ирина Сергеевна, соискатель ученой степени кандидата наук, кафедра психологии личности.

Адрес: Высшая школа экономики, 101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Тел.: 89639909707

E-mail: 230588.88@mail.ru

Толикина Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные науки».

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22а.

E-mail: alenkat2506@mail.ru

Толстова Наталья Михайловна, ассистент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: nmtlt@yandex.ru

Третьякова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Городское строительство и хозяйство».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел. (8482) 28-01-25, 53-92-86

E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

Цыганкова Ирина Геннадьевна, Заместитель заведующего по воспитательной и методической работе.

Адрес: ДС № 140 «Златовласка», 445042, Россия, г. Тольятти, ул. Свердлова, 36.

E-mail: irina19101949@mail.ru

Шумилова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки».

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22а.

E-mail: Shumilova59@yandex.ru

Якунин Валерий Ефимович, доктор медицинских наук, профессор кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, РФ, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, 16в.

Тел.: 8 (8482) 53-95-68

Якушева Татьяна Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: ya-ta@ya.ru

Ярыгина Неля Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-95-27.

E-mail: yar13@rambler.ru

OUR AUTHORS

Aimukhambetov Nurzhan Nurlymbekovich, postgraduate student of Chair “Adapted Physical Education”.

Address: Togliatti State University, 445667, Samara region, Togliatti, Frunze Street, 2g.

Tel.: 89277974770

E-mail: psy-f@tltsu.ru

Aniskin Vladimir Nikolayevich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Dean of Faculty of Mathematics, Physics and Informatics, assistant professor of Chair “Informatics, applied mathematics and methods of their teaching”.

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, Antonov-Ovseenko Street, 26.

E-mail: vnaniskin@gmail.com

Aniskin Sergey Vladimirovich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Chemistry, geography and methods of their teaching”.

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, Antonov-Ovseenko Street, 26.

E-mail: aniskinsergei@mail.ru

Antonova Irina Vladimirovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Algebra and Geometry”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-91-13

E-mail: I.Antonova2@tltsu.ru

Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor of Chair “Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-94-83, (8482) 53-94-57

E-mail: apanasyuk-L@yandex.ru

Artamonova Ekaterina Sergeevna, postgraduate student, lecturer of Chair “Roman and German philology”.

Address: V.N. Tatishchev Volzhsky University (Institute), Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 6a.

Tel.: 89372172380

E-mail: katherine.artman@yandex.ru

Azizova Litta Ravilyevna, master.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-92-47.

E-mail: litta@myowl.ru

Bergis Tatyana Anatolyevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and applied psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Phone: (8482) 53-95-68

E-mail: t-bergis@mail.ru

Bolshakova Olesya Borisovna, postgraduate student.

Address: Chita Institute of Baikal State University, 672000, Russia, Chita, Anokhin Street, 56.

E-mail: olesyabolshakova@yandex.ru

Bondareva Valeriya Vitalyevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of International Office, assistant professor of Chair “Foreign languages”.

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, M. Gorky Street, 65/67.

E-mail: international@pgsga.ru

Borisov Aleksandr Yakovlevich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Physical Education.
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Russia, 443099, Samara, Maksim Gorky Street, 65/ 67.
E-mail: borisov-samara@mail.ru
Tel: 89063439577

Borukaeva Zalina Georgievna, PhD (Philology), assistant professor of Chair of Russian philology.
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000, Russia, Vladikavkaz, K. Marks Street, 36.
Tel.: 89280676933; 89188240931
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Bukhalova Natalia Aleksandrovna, PhD (Sociology), assistant professor of Chair "Humanities".
Address: Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a.
E-mail: nat.bukhalova@yandex.ru

Burenkova Diana Yurievna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Theory and Practice of Translation".
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: (8482) 89050197334
E-mail: di76@rambler.ru

Daricheva Mariya Vyacheslavovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Foreign language professional communication".
Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603600, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov Street, 1.
E-mail: maria.dar@mail.ru

Demchenkova Natalia Anatolievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Algebra and Geometry".
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: (8482) 53-91-13
E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Dobudko Aleksandr Valeriyovich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "Informatics, applied mathematics and methods of their teaching".
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, Antonov-Ovseenko Street, 24.
E-mail: tdobudko@mail.ru

Dobudko Tatiana Valeriyovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair "Informatics, applied mathematics and methods of their teaching".
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, Antonov-Ovseenko Street, 24.
E-mail: tdobudko@mail.ru

Dzusova Bella Taymurazovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Ossetian philology.
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000, Russia, Vladikavkaz, K. Marks Street, 36.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Ershova Natalia Nikolayevna, a teacher.
Address: Togliatti Engineering College, 445032, Russia, Samara region, Togliatti, Yuzhnoe shosse, 119.
Tel.: (8482) 55-98-45
E-mail: tmt25@mail.ru

Gudkov Anton Andreyevich, student.
Address: Volga Region State University of Service, 445017, Russia, Togliatti, Gagarin Street, 4.
Tel.: (8482) 24-83-01
E-mail: tonyg.ya@yandex.ru

Gudkova Svetlana Anatolievna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Practice of Translation”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 24-83-01

E-mail: lady.svg@ya.ru

Guznova Alyona Vyacheslavovna, senior teacher of Chair “Humanities”.

Address: Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, 606340 Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a.

E-mail: alena_guznischeva@mail.ru

Ivanova Irina Viktorovna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair “Social adaptation and organization of work with young people”.

Address: Tsiolkovsky Kaluga State University, 248002, Russia, Kaluga, St. Razin Street, 26.

E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Kagui Natalya Vasilievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Foreign Languages.

Address: Naberezhnye Chelny Institute of Social and Educational Technologies and Resources, 423810, Republic of Tatarstan, Naberezhnye Chelny, Nizametdinov Street, 28.

Tel.: 89093108452

E-mail: kagui-natasha@mail.ru

Kaplina Svetlana Evgenievna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair “Foreign language for engineering and technical purposes”.

Address: Transbaikal State University, 672039, Russia, Chita, Alexandro-Zavodskaya Street, 30.

E-mail: kse2000@list.ru

Kirillova Maria Vladislavovna, assistant of Chair “Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”.

Address: Togliatti State University, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16B.

E-mail: mashka-88@list.ru

Kolyeva Natalya Stanislavovna, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair “Information systems”.

Address: M. Kozybayev North Kazakhstan State University, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin Street, 86.

E-mail: nkoleva@mail.ru

Kotsareva Karina Faridovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign languages and Culture”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya Street, 16B.

E-mail: cari@inbox.ru

Lavrenina Aleksandra Nikolaevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “General and theoretical physics”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 (8482) 54-92-10

E-mail: A.Lavrenina@tltsu.ru

Levanova Natalia Gennadievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “General and theoretical physics”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 (8482) 54-92-10

E-mail: Levanowa.natalya@yandex.ru

Livshits Yuriy Anatolyevich, Director of Humanitarian Pedagogical Institute.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-95-55

E-mail: yurij-livshic@yandex.ru

Malanov Innokentiy Aleksandrovich, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Pedagogy.

Address: Buryat State University, 670000, Russia, Ulan-Ude, Ranzhurov Street, 4.

E-mail: pedagogika@bsu.ru

Marchenkova Larisa Aleksandrovna, senior lecturer of Chair "Geology and geophysics".

Address: Samara State Technical University, Russia, 443100, Samara, Molodogvardeiskaya Street, 244.

Tel.: 89171161413

E-mail: Larisa.mw@mail.ru

Metleva Liliya Aleksandrovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "Theory and Practice of Teaching Foreign Languages and Cultures".

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-92-93

E-mail: marsela_l.m@bk.ru

Mineeva Olga Aleksandrovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Foreign language professional communication".

Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603600, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov Street, 1.

E-mail: mineevaolga@gmail.com

Odarich Irina Nikolaevna, postgraduate student.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 89272168246

E-mail: odarich28@gmail.com

Osipov Aleksey Nikolaevich, Deputy Director for educational work.

Address: Municipal budgetary general education institution of Togliatti city district "N.F. Semizorov Special subject school № 16", 445020, Russia, Togliatti, Banykin Street, 4.

Tel.: 89033300064

E-mail: qwerty7772@yandex.ru

Oshkina Alla Anatolievna, PhD (Pedagogy), associate professor of Chair "Preschool pedagogy and psychology".

Address: Togliatti State University, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

E-mail: allaoshkina@yandex.ru

Pavlova Olga Anatolievna, PhD (History), assistant professor of Chair "Humanities".

Address: Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, 606340 Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a.

E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

Piterskaya Snezhana Eduardovna, postgraduate student, assistant of Chair of International Law and International Relations.

Address: Transbaikal State University, 672039, Russia, Cheeta, Aleksandro-Zavodskaya Street, 30.

E-mail: sne5299@yandex.ru

Potemkina Svetlana Nikolaevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair "General and Theoretical Physics".

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-95-18

E-mail: S.Potemkina@tltsu.ru

Pugach Valery Isaakovich, PhD (Physics and Mathematics), Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair "Informatics, applied mathematics and methods of their teaching".

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, Antonov-Ovseenko Street, 24.

E-mail: vipugach@yandex.ru

Pugach Olga Isaakovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Informatics, applied mathematics and methods of their teaching”.

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, Antonov-Ovseenko Street, 24.

E-mail: olpugach@yandex.ru

Razuvaeva Natalia Viktorovna, master of Pedagogical education degree program, master program “Mathematical Education”, teacher of municipal budgetary general education institution gymnasium № 9.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-91-13

E-mail: razuvaeva83@yandex.ru

Ryabinova Elena Nikolayevna, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor of Chair “Higher mathematics and applied informatics”.

Address: Samara State Technical University, Russia, 443100, Samara, Molodogvardeiskaya Street, 244.

Tel.: 89272635190

E-mail: eryabinova@mail.ru

Ryazanova Mariya Pavlovna, postgraduate student.

Address: Samara branch of Moscow City Teacher Training University, Samara, Stara-Zagora Street, 76.

Tel.: 89179507343

E-mail: mashichru@yandex.ru

Startseva Natalia Vitalyevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Foreign languages”.

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, M. Gorky Street, 65/67.

E-mail: tatianazhu@mail.ru

E-mail: vnaniskin@gmail.com

Shumilova Olga Nikolaevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Humanities”.

Address: Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, 606340 Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a.

E-mail: Shumilova59@yandex.ru

Spirina Marina Savelyevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Higher Mathematics”.

Address: Volga Region State University of Service, 445017, Russia, Togliatti, Gagarin Street, 4.

Tel.: (8482) 74-86-49

E-mail: msspirina@list.ru

Sundeyeva Lyudmila Aleksandrovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Pedagogy and Methodology of Teaching”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

E-mail: sla2204@yandex.ru

Syaska Inna Alekseevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Biology”.

Address: Rivne State University of Humanities, 33028, Ukraine, Rivne, Ostafov Street, 31.

E-mail: syaska_i@mail.ru

Tatarnitseva Svetlana Nikolayevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

E-mail: alyeparusa08@mail.ru

Toktarova Irina Sergeevna, applicant for a degree, Chair of Personal Psychology.

Address: Higher School of Economics, 101000, Russia, Moscow, Myasnitskaya Street, 20.

Tel.: 89639909707

E-mail: 230588.88@mail.ru

Tolikina Elena Anatolievna, senior lecturer of Chair “Humanities”.

Address: Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a.

E-mail: alenkat2506@mail.ru

Tolstova Natalya Mikhaylovna, assistant of Chair “Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

E-mail: nmtlt@yandex.ru

Tretyakova Elena Mikhailovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Town building and economy”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 28-01-25, 53-92-86

E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

Tsygankova Irina Gennadyevna, Deputy Director for educational and methodical work.

Address: Kindergarten № 140 “Zlatovlaska”, 445020, Russia, Togliatti, Sverdlov Street, 36.

E-mail: irina19101949@mail.ru

Yakunin Valeriy Efimovich, Doctor of Sciences (Medicine), Professor of Chair “Theoretical and applied psychology”.

Address: Togliatti State University, 445667, Samara region, Togliatti, Belorusskaya Street, 16v.

Tel.: 8 (8482) 53-95-68

Yakusheva Tatiyana Sergeevna, senior teacher of Chair “Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

E-mail: ya-ta@ya.ru

Varygina Nelia Anatolyevna, PhD (Economics), Associate Professor, assistant professor of Chair “Accounting, analysis and audit”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-95-27.

E-mail: yar13@rambler.ru

Zalaletdinov Artem Rafailevich, graduate student of the Institute of Physical Culture and Sports.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 54-64-13

E-mail: ArtArtful@inbox.ru

Zhdanova Elena Yurievna, main specialist of the Center of scientific journals, postgraduate student.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 54-64-31

E-mail: celenal11@yandex.ru

Zhukova Tatiana Anatolyevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Foreign languages”.

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, M. Gorky Street, 65/67.

E-mail: tatianazhu@mail.ru